



# **FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Reflexividade e pesquisa em ação

## **Organização**

Rita Buzzi Rausch  
Sandra Mogk da Silva  
Cleide dos Santos Pereira Sopelsa  
Andréia Roncáglio Geraldo

**2021**

---

**FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA: REFLEXIVIDADE E  
PESQUISA EM AÇÃO**

**ORGANIZAÇÃO**

Rita Buzzi Rausch  
Sandra Mogk da Silva  
Cleide dos Santos Pereira Sopelsa  
Andreia Roncáglio Geraldo

---

Ficha catalográfica elaborada por Everaldo Nunes – CRB 14/1199  
Biblioteca Universitária da FURB

---

F723f

Formação continuada da coordenação pedagógica: reflexividade e pesquisa em ação [recurso eletrônico] / organização: Rita Buzzi Rausch, Sandra Mogk da Silva, Cleide dos Santos Pereira Sopelsa, Andréia Roncáglio Geraldo. - 1. ed. - Blumenau: Ed. do autor, 2021.

226 f. : il.

Inclui bibliografias.

ISBN: 9786588581117.

1. Educação. 2. Educação permanente. 3. Coordenadores educacionais. 4. Professores – Formação. 5. Pesquisa-ação em educação. 6. Ensino reflexivo. 7. Educação infantil. 8. Ensino fundamental. I. Rausch, Rita Buzzi. II. Silva, Sandra Mogk da. III. Sopelsa, Cleide dos Santos Pereira. IV. Geraldo, Andréia Roncáglio. V. Título.

---

CDD 374.8

---

# Sumário

<b>PREFÁCIO</b> .....	4
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>TEXTOS INTRODUTÓRIOS</b> .....	14
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO DO COORDENADOR REFLEXIVO-PESQUISADOR.</b> .....	15
Rita Buzzi Rausch e Sandra Mogk da Silva	
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE: PERFIL DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	33
Rita Buzzi Rausch e Isabela Cristina Dauble Girardi	
<b>MOVIMENTOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	49
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b> .....	50
Janaína Alves Carvalho Marcelino	
<b>INSERÇÃO À DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	67
Rúbia Fabiana Trierweiler	
<b>ANJOS DO FUTURO CUIDANDO DA SOCIEDADE E DO AMBIENTE: UMA PESQUISA-AÇÃO DESENVOLVIDA NO CEMATEPCA</b> .....	83
Patrícia Nascimento da Silva e Simone Carla de Souza	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO EM UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICANDO O PROCESSO DE ESCRITA A PARTIR DAS DIFERENÇAS</b> .....	112
Juliana M. B. Kuehlewein	

<b>NOVO OLHAR DO FAZER PEDAGÓGICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....</b>	<b>121</b>
Elisa Marqueti	
<b>MOVIMENTOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>132</b>
<b>UM POR TODOS E TODOS PELAS CRIANÇAS: O DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS COLABORATIVAS ENTRE CEI E FAMÍLIAS .....</b>	<b>133</b>
Adriana Perpetua Beckhauser Souza	
<b>FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – A AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO CULTURAL COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA .....</b>	<b>154</b>
Simone Noldin Henkels	
<b>AÇÕES INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA-AÇÃO ENVOLVENDO A COMUNIDADE EDUCACIONAL DE UM CENTRO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BLUMENAU/SC .....</b>	<b>169</b>
Andréia Roncáglio Geraldo	
<b>O LETRAMENTO E OS PEQUENOS LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL .</b>	<b>185</b>
Vivian Seifert	
<b>HORTA EDUCATIVA: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....</b>	<b>193</b>
Lenice Ramos	
<b>FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA HORA-ATIVIDADE.....</b>	<b>205</b>
Roseli Aparecida Venturi Essig	
<b>A NATUREZA QUE NOS ACOLHE: PESQUISA-AÇÃO DESENVOLVIDA NO CEI JOSÉ DICKMANN .....</b>	<b>213</b>
Eliane Aparecida Martello	

---

# PREFÁCIO

O presente documento apresenta em seu contexto o material elaborado a partir dos Encontros de formação continuada oportunizados aos coordenadores pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, durante o ano de 2018/2019, com o tema: Contribuindo com a formação do coordenador reflexivo - pesquisador.

Esses encontros imprimem em seu percurso o estudo, a pesquisa, a observação e a reflexão sobre as práticas do cotidiano e revelam as histórias trazidas pelos coordenadores pedagógicos, proporcionando a este coletivo momentos intensos de experiências compartilhadas, e, efetiva troca dessas vivências, que traduzidas neste documento, retratam na sua escrita a realidade das Instituições de Ensino.

Rubem Alves sabiamente nos fala que: *“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”*. Essa fala nos faz refletir que o desafio de experienciar o mundo pedagógico no qual estamos inseridos emerge no nosso tempo e no nosso fazer profissional. Fala-nos de realidades, toca-nos de dúvidas e, assim, emerge em nossos sentidos a compreensão de que o aprender consiste em que consigamos desaprender algumas certezas para que o velho se faça novo e nos mantenha no desafio contínuo da apropriação ativa e efetiva da ressignificação da prática.

Nesse contexto, o papel do coordenador pedagógico é o de formador, que a partir de suas provocações e do trabalho articulado ao coletivo da Instituição, movendo-se juntos transformam o conhecimento que dissemina e potencializa no cotidiano educativo, desafiando a desconstrução e a reconstrução de saberes e fazeres pedagógicos. A prática dessa dinâmica articula a essência ao cuidado com as relações estabelecidas no dia a dia, promovendo o valor e o respeito à interlocução entre os sujeitos envolvidos nesse processo, no tripé que sustenta as interações entre os estudantes, as famílias e a Instituição de Ensino.

Esses encontros de formação continuada para os coordenadores pedagógicos marcam em sua essência o seu objetivo maior, o de contribuir para a constituição de um profissional reflexivo – pesquisador, que exerça o papel de mediador na ampliação do repertório pedagógico, possibilitando descobertas e descobrindo. Que exerça ainda o papel de potencializador de situações que favoreçam a exploração de novos modos do fazer pedagógico, provocando olhares atentos, que fomentem a ruptura de velhos costumes enraizados e possibilitem a percepção acerca dos tempos da Educação como dinâmicos e de movimento contínuo.

O sentimento acerca dos encontros formativos é o de que se trata de tempos e espaços que proporcionaram aos coordenadores pedagógicos muito além do pensar e do refletir sobre a teoria e a relação com a prática pedagógica. Esses encontros agregaram a esses profissionais a oportunidade de contemplação e participação, de troca entre os pares, manifestando nessas relações o respeito profissional, o sentimento de não estar só e de poder dividir e compartilhar com o outro sem reservas de insegurança, mas com a certeza de receber o apoio devido e necessário. Sobre as emoções vividas e experienciadas reveladas pelos profissionais envolvidos no decorrer do percurso desses encontros, poderíamos traduzir com o pensar de Madalena Freire “Todo fazer pedagógico nasce de um sonho. Sonho que emerge de uma necessidade, de uma ‘falta’ que nos impulsiona na busca de um fazer”.

Que não nos sintamos só, que tenhamos sempre onde e a quem buscar, um porto seguro para compartilhar as certezas e incertezas do nosso fazer pedagógico e, assim, podermos sonhar juntos e sentirmos que podemos fazer da falta, da necessidade, uma alavanca que impulse a não ter resistência e receio na busca concreta de um sonho que potencialize as aprendizagens que competem à Instituição de Ensino.

Patricia Lueders  
Secretária Municipal de Educação - Blumenau – SC

Grupo de coordenadores em formação. Reflexão coletiva após dinâmica que envolveu a literatura Emocionário.



Fonte: arquivos Formação Coordenação Pedagógica



---

# APRESENTAÇÃO

Este e-book congrega produções escritas decorrentes da formação continuada de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau desenvolvida nos anos de 2018 e 2019, na qual fomos formadoras. Nesta formação, além da produção de um portfólio reflexivo, desafiamos os participantes a desenvolverem uma pesquisa-ação na escola ou Centro de Educação Infantil em que atuavam e realizar o registro desta investigação por meio de um texto. São estes textos produzidos pelos coordenadores pedagógicos que compõem a maioria dos escritos desta obra.

Alguns dos textos se configuram como relatos de experiência, outros como tentativas de artigos científicos. Nossa proposta era que os coordenadores escrevessem com autoria, independentemente de suas fragilidades na escrita. Diante da pouca produção escrita e publicação do trabalho da coordenação pedagógica, nossa intenção com este E-book é empoderar os coordenadores pedagógicos, para que se percebam autores e atores de sua identidade profissional, e assumam uma postura reflexiva e investigativa na sua prática pedagógica.

A realização da pesquisa-ação foi uma atividade proposta a todos os coordenadores pedagógicos em formação, mas a escrita do texto final da investigação, para publicação, não foi obrigatória. Sabemos que a maioria dos participantes realizou a pesquisa-ação e fez os registros de sua investigação de maneira não sistemática, entretanto, poucos foram os coordenadores que enviaram seus textos, ao final, para que fosse publicizado. Isto pode revelar insegurança na escrita com autoria dos coordenadores pedagógicos, bem como, diante de um labirinto de escolhas no cotidiano da profissão, abrir espaços para registros sistemáticos de suas ações pedagógicas. E é por isso, por conhecermos a amplitude e complexidade dessa profissão, que ficamos imensamente felizes com os coordenadores que aceitaram esse desafio e enviaram seus textos para compor essa obra.

Destacamos que para a conclusão de suas produções, as coordenadoras pedagógicas que se desafiaram a publicizar seus textos nesta obra tiveram a assessoria de duas estudantes bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, Cleide dos Santos Pereira Sopelsa e Andréia Roncáglio Geraldo. As duas estudantes também são profissionais da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, e ajudaram com a revisão textual e normas técnicas, bem como na organização da obra.

A obra foi organizada em três partes: a primeira, apresenta textos das próprias formadoras compartilhando o percurso formativo desencadeado com a coordenação pedagógica, bem como uma investigação que possibilitou conhecer melhor o perfil dos coordenadores pedagógicos participantes do processo formativo. Na segunda parte constam os textos construídos pelos coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Fundamental. Na terceira parte, foram os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil que finalizam a obra com as suas produções.

O primeiro texto que compõe a obra, intitulado “Formação continuada da coordenação pedagógica: contribuindo com a formação do coordenador reflexivo-pesquisador”, foi produzido por nós mesmas, formadoras, com o intuito de apresentar ao leitor a experiência vivenciada por esses profissionais, neste percurso formativo. Apresentamos neste texto as diretrizes e atividades desenvolvidas no processo formativo com a coordenação pedagógica e elucidamos algumas implicações desse processo formativo ao desenvolvimento profissional dos participantes.

O texto “Coordenação Pedagógica na contemporaneidade: perfil de profissionais que atuam no Ensino Fundamental”, de autoria de Rita Buzzi Rausch e Isabela Double Girardi é fruto de uma investigação realizada no início do percurso da formação continuada com a coordenação pedagógica, visando melhor conhecer os participantes da formação para um planejamento significativo das atividades propostas. Partindo da questão: qual o perfil profissional do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau e sua relação com o papel da coordenação pedagógica na contemporaneidade? Foi estabelecido na investigação o objetivo de traçar o perfil do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau no que se refere à formação; ao tempo de experiência e às atribuições que realizam no cotidiano de sua profissão. De abordagem qualitativa, do tipo “de levantamento”, participaram da pesquisa 47 coordenadores que atuavam no Ensino Fundamental. Tal pesquisa revelou que os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa e da formação estão parcialmente cientes do seu papel na contemporaneidade. Revelou também que eles se encontram no cotidiano escolar diante de um labirinto de escolhas e não conseguem se impor e conquistar um tempo/espço para a realização de seu verdadeiro papel: formação, articulação e transformação do ambiente escolar. Para abrir a segunda parte da obra, o texto “Formação continuada centrada na escola: desafios e possibilidades” elaborado pela coordenadora pedagógica Janaína Carvalho Alves Marcelino registra o caminho percorrido numa investigação que teve como questão norteadora: como promover a formação continuada na escola com foco na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, ressignificando os tempos pedagógicos destinados à formação? Reflexão sobre a prática docente a partir dos problemas e situações do contexto, foi realizada uma pesquisa-ação na escola envolvendo professores, coordenação e direção da escola. Tal investigação repercutiu positivamente no papel da coordenação pedagógica frente à formação de professores, bem como na melhoria dos processos de ensinar e de aprender,

provocando mudanças na prática e postura de alguns profissionais da instituição.

Com o texto intitulado “Inserção à docência na alfabetização: o papel da coordenação pedagógica”, a coordenadora pedagógica Rúbia Fabiana Trierweiler, compartilha os resultados de uma pesquisa-ação que teve como objetivo desenvolver um processo formativo em serviço com professores alfabetizadores iniciantes da Escola Básica Municipal Leoberto Leal, no ano de 2019, vislumbrando a aprendizagem de todas as crianças das turmas de pré-escolar ao 2º ano, bem como trazer à visibilidade a importância do Coordenador Pedagógico no processo formativo dos profissionais da escola. Dentre as atividades propostas, promoveu-se momentos de formação em serviço, diálogos e trocas de experiências, buscando qualificar a prática pedagógica dos participantes. Como resultado, observou-se o interesse e a preocupação dos profissionais envolvidos em acessar novas possibilidades, em ressignificar suas práticas e avanços significativos na aprendizagem das crianças.

Com o título “Anjos do futuro cuidando da sociedade e do ambiente: uma pesquisa-ação desenvolvida no CEMATEPCA”, Simone Carla de Souza e Patrícia Nascimento da Silva relatam o desenvolvimento do projeto de sustentabilidade socioambiental desenvolvido no Centro Municipal de Ampliação do Tempo e Espaço Pedagógico da Criança e do Adolescente - CEMATEPCA. O projeto surgiu com o desejo de incluir crianças e adolescentes nas ações que envolvem cuidados com o meio ambiente e respeito às diversidades. O projeto abordou os eixos da sustentabilidade social e ambiental e promoveu várias ações em que as crianças e adolescentes foram os protagonistas, com o objetivo de despertar o engajamento nas causas ambientais que impactassem nas suas vidas e na vida das pessoas da comunidade. Os resultados foram muito significativos e revelaram o olhar mais crítico dos estudantes envolvidos sobre questões referentes ao preconceito, ao respeito às diversidades, bem como o entendimento de que o CEMATEPCA é um espaço para a construção do diálogo, da escuta e de um viver mais digno.

Em seguida, apresenta-se o texto da coordenadora pedagógica Juliana M. B. Kuehlewein, intitulado “Produção de texto escrito em uma turma de 5º ano do ensino fundamental: significando o processo de escrita a partir das diferenças”. A situação identificada na escola para desenvolver a pesquisa-ação foi a necessidade de trabalhar as habilidades de ouvir, falar, ler, escrever dos estudantes, e mais especificamente com a produção textual. O objetivo foi desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler, e escrever e reescrever textos escritos com uma turma de 5º ano. O processo de intervenção foi significativo e possibilitou um olhar mais atento para as diferenças na constituição familiar dos estudantes, bem como avanços na produção de textos escritos a partir de atividades que envolveram as práticas de linguagem. Possibilitou ainda reflexões sobre o modo como a produção de textos é trabalhada na escola e sobre o papel da coordenação pedagógica nas propostas desenvolvidas.

E para fechar a segunda parte da obra, consta o texto “Novo olhar do fazer pedagógico do coordenador pedagógico”, de autoria da coordenadora Elisa Marqueti. Neste texto, a autora faz algumas reflexões sobre a necessidade da construção de uma

identidade profissional do coordenador pedagógico, um novo olhar do seu fazer pedagógico e a efetivação de uma formação continuada específica para os coordenadores pedagógicos. Narra um pouco sobre o processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Blumenau nos anos de 2018 e 2019. Destaca, também, que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na organização do espaço escolar, principalmente com os professores, estando presente na organização, planejamento e na prática pedagógica em sala de aula junto aos estudantes. Em síntese, o texto fortalece a perspectiva de o coordenador pedagógico tornar-se um coordenador reflexivo, pesquisador, além de ser um formador dentro do espaço escolar.

Na terceira parte da obra encontra-se o texto “Um por todos e todos pelas crianças: o desenvolvimento de propostas colaborativas entre CEI e famílias”, escrito pela coordenadora da educação infantil Adriana Perpetua Beckhauser Souza. Este texto relata o caminho percorrido no CEI Edgar Sasse com o propósito de torná-lo um espaço de partilha, respeito e parcerias entre a comunidade escolar. Foram desenvolvidas diversas propostas, como: projetos sobre as características culturais das famílias; conversas com fonoaudióloga e psicóloga; familiares ensinando brincadeiras para as crianças no CEI; confecção de brinquedos; reorganização e ressignificação do espaço dos murais; e estabelecimento de diálogo em torno das avaliações e dos desafios pedagógicos encontrados no desenvolvimento das propostas com as crianças, entre outros. As atividades desenvolvidas possibilitaram conhecer melhor a comunidade do CEI, refletir sobre alguns pontos do desenvolvimento infantil e melhorar a comunicação com as famílias, bem como contribuíram com a partilha, o acolhimento, a inserção e a inclusão.

No texto “Formação docente na educação infantil - a ampliação de repertório cultural como experiência estética”, a coordenadora pedagógica da educação infantil Simone Noldin Henkels, revela sua preocupação em como trabalhar a arte com as crianças e como enriquecer e qualificar o fazer pedagógico dos professores por meio dela. No texto, ela socializa um trabalho cartográfico que envolveu a formação dos professores do centro de educação infantil de Blumenau em que atua, bem como o agrupamento com mais três unidades educacionais da rede. Nessa formação, tiveram a participação da formadora Nana Toledo, que é cantora, compositora, escritora e poetisa referência para as crianças e para o trabalho pedagógico na região de Blumenau e no Estado de SC. Os encontros de formação contaram também com as formadoras: Patrícia Pacheco, Vanderléia Buchling e Mia Ávila. Também foram realizadas visitas formativas a três centros de educação infantil, nos momentos de hora atividade dos profissionais. E para finalizar, foi planejado em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura um evento envolvendo os bebês e suas famílias: o FamiliArte. O texto intitulado “Ações inclusivas na educação infantil: uma pesquisa-ação envolvendo a comunidade educacional de um centro de educação infantil do município de Blumenau/SC”, de autoria de Andréia Roncáglio Geraldo, coordenadora pedagógica da Educação Infantil, compartilha a experiência de promover ações coletivas e inclusivas no Centro de Educação Infantil Vereador Ewald Moritz. Tais ações são emergentes, uma vez que a instituição tem recebido uma heterogeneidade de crianças

advindas de diferentes contextos econômicos, culturais e sociais, que apresentam singularidades que precisam e devem ser respeitadas por todos. Foi desenvolvida uma investigação-ação envolvendo a comunidade escolar do CEI. Os resultados parciais apontam que a partir da escuta atenta e do diálogo é possível sensibilizar crianças e adultos, e promover ações inclusivas em espaços de educação infantil. A Educação Inclusiva assumiu um caráter de atendimento ao público-alvo da educação especial, mas sobretudo de acolhimento à diversidade, seja ela econômica, étnica, regional ou religiosa.

A coordenadora Vivian Seifert, no texto “O letramento e os pequenos leitores na educação infantil”, mobilizou uma pesquisa-ação no CEI Emma Tribess, diante da necessidade de qualificar os momentos em que são oferecidas as literaturas, por considerar que a literatura quando oferecida às crianças bem pequenas, com frequência, acaba ampliando seu repertório literário e cultural. Como uma maneira de incentivar as crianças a lerem, foram criadas caixas literárias, e o livro viajante. O principal objetivo deste projeto foi integrar as famílias no espaço educacional, visando o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, que são de fundamental importância na educação infantil. Os participantes: crianças, professores, pais e equipe gestora estiveram envolvidos de modo cooperativo e/ou de forma participativa. Como resultados, destaca o desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura e da conscientização sobre a importância do espaço da biblioteca.

“Horta educativa: alimentação saudável e educação ambiental” é o título da pesquisa-ação desenvolvida pela coordenadora Lenice Ramos, após a observação de que as crianças, nas refeições, rejeitavam as saladas, gerando desperdício desses alimentos. O objetivo do projeto foi promover a educação ambiental articulada com o incentivo à alimentação saudável com as crianças do CEI Emma Tribess. Como estratégia metodológica, construíram uma horta educativa de forma coletiva e por meio de um projeto interdisciplinar. No desenvolvimento deste projeto foram envolvidas as crianças, os professores e funcionários em geral. Como resultados destaca: um processo de aprendizagem significativo que provocou mudanças no comportamento das crianças, que passaram a ter mais contato com a natureza e a comer mais saladas. Destaca ainda que o projeto despertou muita curiosidade e alegria e assim, cada criança passou a ser disseminadora das ideias do cuidado com a natureza e da alimentação saudável em sua casa e comunidade.

O texto intitulado “Formação em serviço na hora atividade”, de autoria de Roseli Aparecida Venturi Essig, aborda a formação em serviço dos profissionais do Centro de Educação Infantil Monteiro Lobato. Foram realizados encontros de estudos nos dias de hora atividade dos professores, entendendo que a formação continuada em serviço é muito importante, porque traz o nosso dia a dia e também os entraves que servem para pensarmos no nosso fazer pedagógico. As formações possibilitaram momentos em que os profissionais puderam aprofundar conhecimentos e trocar experiências com todos os envolvidos no CEI. Conclui que os desafios que enfrentamos em nosso fazer pedagógico são importantes para refletir, mudar e construir aprendizagens e conhecimentos no

cotidiano educacional.

E para fechar a obra, consta o texto “A natureza que nos acolhe: projeto de pesquisa-ação” escrito pela coordenadora Eliane Aparecida Martello. A modificação do espaço externo é algo que o grupo do CEI José Dickmann, com frequência, discute em seus planejamentos, mas não havia construído e estruturado uma ação para melhorar seu espaço. Esse texto apresenta algumas ações que foram e serão realizadas pelo coletivo da instituição, com vistas à qualificação educativa do espaço do CEI. A autora argumenta que as criações e intervenções no espaço educativo proporcionam muitas possibilidades de aprendizagens, diversões e socializações.

Esperamos que esta obra contribua para que os coordenadores pedagógicos percebam que ser um coordenador pedagógico reflexivo e pesquisador é possível e necessário, bem como seja inspiração para que escrevam e compartilham experiências bem-sucedidas da profissão. Nossa intenção é que a obra represente um reconhecimento e celebração às experiências da coordenação pedagógica na Educação Básica, potencializando essa profissão como propulsora de movimentos pedagógicos significativos centrados na escola e na aprendizagem, primando pela qualidade da educação.

Rita Buzzi Rausch, Sandra Mogk da Silva - Em nossas casas, março de 2021.

Bonecas Abayomi produzidas pelos Coordenadores Pedagógicos num encontro de formação.



Fonte: arquivos Formação Coordenação Pedagógica

---

**Parte I**

**TEXTOS INTRODUTÓRIOS**



---

## Capítulo 1

# FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO DO COORDENADOR REFLEXIVO- PESQUISADOR

RITA BUZZI RAUSCH

SANDRA MOGK DA SILVA

*Somos o que fazemos, mas somos,  
principalmente, o que fazemos para  
mudar o que somos. A identidade  
não é uma peça de museu,  
quietinha na vitrine, mas sempre  
assombrosa síntese das contradições  
nossas de cada dia.*

---

Eduardo Galeano

## RESUMO

Este texto consiste no relato de experiência de um percurso de formação continuada realizada com coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau nos anos de 2018 e 2019, na qual atuamos como formadoras. Durante o período de dois anos buscamos contribuir com o desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica numa perspectiva reflexiva e investigativa. Estabelecemos como diretrizes dessa formação: ser contínua; visar a resignificação da prática profissional; a realidade escolar será ponto de partida e chegada da formação; buscar-se-á a relação teoria-prática constante; respeitar-se-á o ciclo de vida profissional dos participantes; valorizar-se-á os interesses e saberes dos integrantes; priorizar-se-á o trabalho coletivo e colaborativo na perspectiva da coformação; a autoformação será necessária à aprendizagem e desenvolvimento; articular-se-á as dimensões pessoal e profissional nas atividades desenvolvidas; a perspectiva histórico-cultural será alicerce teórico acerca dos processos de ensinar e aprender; e a realização de uma pesquisa-ação e o registro do percurso formativo em um portfólio reflexivo serão procedimentos utilizados na formação. Como suporte teórico, pautamo-nos principalmente em: Nóvoa, Imbernón, Canário e Marcelo Garcia acerca do desenvolvimento profissional e da formação continuada; Vigostki no que se refere à Teoria Histórico-Cultural e, Placco e seu grupo de pesquisa referente à especificidade da coordenação pedagógica. Autores literários e artísticos também foram prestigiados. Como resultados, fomos percebendo ao longo da formação, o quanto os coordenadores pedagógicos se desafiaram ao novo, desestabilizando suas compreensões e refletindo criticamente sobre suas ações cotidianas. Juntos, num movimento colaborativo, foram se empoderando e se assumindo como coordenadores articuladores, formadores e transformadores no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Desenvolvimento Profissional Docente. Formação de professores.

# 1 INTRODUÇÃO

Este texto relata a formação continuada realizada com coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau nos anos de 2018 e 2019. Neste período, a Secretaria de Educação ofereceu uma formação específica aos coordenadores pedagógicos, buscando qualificar e valorizar este profissional. A proposta visava envolver todos os coordenadores pedagógicos da rede.

Em 2018 a formação iniciou com os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental, e diante dos resultados positivos desta formação, em 2019 continuou-se a formação com estes coordenadores, e contemplou-se também os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil. Em 2018 foram organizados dois grupos de formação com os coordenadores do Ensino Fundamental, totalizando 32 horas de formação. Em 2019, foram organizados quatro grupos, sendo dois grupos de coordenadores pedagógicos que atuavam com Educação Infantil e dois grupos que atuavam no Ensino Fundamental, totalizando 64 horas de formação continuada para cada coordenador. Esta divisão se deu para termos grupos menores, facilitando as reflexões teórico-práticas por meio do diálogo e trocas entre eles.

Eu, Rita Buzzi Rausch fui convidada a ser a formadora, considerando meu currículo, meu papel de pesquisadora e minha caminhada profissional como professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Realmente, foi na Rede Municipal de Ensino que me tornei professora, quando ainda estava cursando o Curso de Pedagogia na FURB. Iniciei como professora de pré-escolar (nome dado a última etapa da Educação Infantil, na época) no período matutino, na EIM Nemésia Margarida em 1987 e em 1988, paralelo à Educação Infantil, iniciei a atuar com o 1º ano do Ensino Fundamental na E.B.M. Leoberto Leal. Após três anos de trabalho com a alfabetização nesta escola, fui convidada pela gestão a assumir, na época, a função de supervisora escolar.

Este convite, a princípio, pareceu-me prematuro, visto minha pouca experiência como docente. Entretanto, ao pensar no novo desafio, na experiência que me seria proporcionada e no apoio coletivo dos demais docentes da escola e da própria gestão, acabei aceitando. Trabalhei treze anos nesta função, na mesma escola, buscando ser uma parceira político-pedagógica dos professores. Preocupava-me, essencialmente, com a formação contínua dos professores, em ajudá-los a qualificar seus trabalhos, incentivando-os a pesquisarem sua própria prática pedagógicas. Foi um período rico de aprendizagens mútuas e relacionamentos afetivos entre e com os professores. Um período de muita reflexão e tentativas concretas de um fazer docente coletivo. (RAUSCH, 2008, p. 2-3)

Estas tentativas de um fazer docente colaborativo nos impulsionou, a partir de 1995, a constituirmos um grupo de estudos, em horário extraescolar, ampliando assim o pouco tempo que tínhamos para nos encontrarmos coletivamente, pois na época não desfrutávamos ainda do dia de estudos ou hora-atividade. A constituição do grupo se

deu por acreditarmos que um estudo coletivo contínuo, discutindo questões centradas na escola, relacionando teoria e prática, pudesse desenvolver atitudes críticas e reflexivas na docência.

A função de coordenadora pedagógica (ou supervisora escolar) exigiu de mim um conhecimento aprofundado diante do grupo em que integravam professores leitores, críticos e criativos, com uma sede enorme de acertar, fazer o melhor possível. Foi esse desafio que me desafiou a realizar o mestrado em educação. E foram as questões surgidas no grupo de estudos que mobilizaram a definição da pesquisa que resultou em minha dissertação: investigar a relação teoria/prática na perspectiva histórico-cultural, juntamente com os integrantes do grupo, mobilizando uma busca coletiva, nos moldes da pesquisa-ação.

Analizando meu percurso histórico na rede, percebo quão fundamental este período foi ao meu desenvolvimento profissional. Muitos dos conhecimentos e experiências vividos neste tempo permanecem em mim, e são basilares na minha atuação na Educação Superior: tanto na formação inicial de professores na graduação, como na pós-graduação, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que realizo. Hoje, ao escrever sobre a formação continuada da coordenação pedagógica ao qual foi formadora na rede durante os anos de 2018 e 2019, percebi quão potente se tornou todo este aprendizado.

A formação com os coordenadores pedagógicos foi desenvolvida em parceria com Sandra Mogk da Silva, representante da SEMED e Coordenadora Curricular dos Coordenadores Pedagógicos.

Eu, Sandra, iniciei minha trajetória na educação em 1987, na EBM Quintino Bocaiúva, como professora de 1ª série. No mesmo ano, no contraturno, assumi outra turma de estudantes, 2ª série, na EBM Machado de Assis. Me apaixonei de imediato pela alfabetização e logo estava com turmas de 1ª série em tempo integral. Desde aquela época, já existiam particularidades nas escolas. Iniciei com a Cartilha Barquinho Amarelo em uma escola, onde soltávamos barquinhos de papel no rio para que os alunos aprendessem com alegria. Na outra escola, já se caminhava para o Construtivismo, numa dinâmica mais ousada. Aprendi, desde lá, na prática, o que era um Projeto Político Pedagógico, que na época, nem se cogitava. Minha formação acadêmica foi Pedagogia, na FURB, com Habilitação em Supervisão Escolar. Fiz parte da primeira turma, e tivemos alguns entraves para conseguir a liberação do curso. Pós-Graduação, em Alfabetização, também realizada na FURB. Em 1994, teve o primeiro concurso da PMB para efetivar e regularizar a situação dos funcionários. Fiz concurso público para supervisor pedagógico. Fui efetivada na EBM Wilhelm Theodor Schurmann, CAIC da Itoupava, como supervisora escolar. A escola seria inaugurada no próximo ano e iria compor a primeira equipe gestora da escola. Desafio gigante. Iniciar na supervisão escolar, numa escola a ser inaugurada, com parceria de uma orientadora escolar, uma administradora escolar e diretora, nomenclaturas usadas no período. Como aprendemos juntas! Formamos uma equipe, onde a tempestade e a calma se faziam presentes. No decorrer desse tempo fui convidada a ser diretora adjunta e após assumi, temporariamente, a direção, no período

anterior a próxima eleição. Após participei da equipe de Coordenadores Curriculares da SEMED, outro desafio. De lá assumi a Coordenação da Educação Especial, e também a política de Educação Especial do município, num momento que não se falava em inclusão. Se achava um absurdo um estudante com qualquer diferença estar no meio de estudantes ditos comuns. Trabalho exaustivo, mas apaixonante. O retorno dos estudantes com deficiência era enorme, quanto crescimento nessa caminhada! Depois, percebi que queria voltar à Coordenação Pedagógica. Precisava estar próxima da escola, não queria perder o chão da escola. E retornei à Escola Básica Municipal Machado de Assis, como coordenadora pedagógica. Assumi os anos finais e fui imensamente feliz. Como a gente aprende com os estudantes, com os professores. Quando se fala em família da escola, realmente, acontece isso. A gente se torna uma família. Onde acontecem abraços, mas com muito profissionalismo, muita aprendizagem diária. As diferenças se fazem presentes e que bom que existem as diferenças.

Em 2018, fui convidada a compor a equipe da SEMED, coordenando o grupo dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Agora outro desafio: o grupo de coordenadores pedagógicos. Um grupo diverso, de personalidade forte, que precisaria ser ouvido. Diferentes formações, diferentes níveis de experiências docentes, diferentes referências, leituras, diferentes experiências pessoais e profissionais, diferentes repertórios culturais, diferentes domínios de ferramentas tecnológicas, diferenças essas que nos constituem histórico e socialmente. Pessoas singulares, com algo em comum: acreditar na educação. Trabalhar com o grupo de coordenadores pedagógicos, com a principal atribuição de serem articuladores de todo processo educativo, formadores em ação constante e transformadores da prática educativa. A equipe dos coordenadores pedagógicos é composta por profissionais com muita energia, num grupo onde temos coordenadores com muita experiência, outros iniciantes, alguns novatos, mas que precisam ser abraçados pelos mais experientes. A colaboração, a troca com os pares, o apoio, o olhar atento, a reflexão, a leitura, a escuta, são o alicerce desta função. E fazendo uma reflexão, de toda minha trajetória profissional percebi que, em todos os movimentos vivenciados, trabalhar com os coordenadores pedagógicos foi um aprender diário. Continuo vendo as escolas como espaço de transformação do mundo, a aprendizagem partindo da concepção humana, das histórias de cada um. Continuo acreditando na Educação, na mediação. Sempre.

Organizamos a estrutura do texto em quatro partes. Após esta breve apresentação, trazemos a seguir os caminhos teórico-metodológicos que elegemos, juntamente com os coordenadores pedagógicos, para nortear o desenvolvimento da formação. Na terceira parte descrevemos a formação em ação, trazendo o percurso formativo vivenciado com os coordenadores pedagógicos, culminando com as considerações finais, nas quais discutimos acerca dos resultados dessa formação, bem como apresentamos singelas recomendações.

## 2 CAMINHOS TÉORICO-METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO

A partir do entendimento de que

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, [...] tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, [estético], ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p.14).

E por compreender e defender que

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

No início do processo formativo com os coordenadores, alguns princípios basilares da formação continuada e acordos foram apresentados e discutidos com o coletivo: será contínua; visar a resignificação da prática profissional; a realidade escolar será ponto de partida e chegada da formação; buscar-se-á a relação teoria-prática constante; respeitar-se-á o ciclo de vida profissional dos participantes; valorizar-se-á os interesses e saberes dos integrantes; priorizar-se-á o trabalho coletivo e colaborativo na perspectiva da coformação; a autoformação será necessária à aprendizagem e desenvolvimento; articular-se-á as dimensões pessoal e profissional nas atividades desenvolvidas; buscar-se-á contribuir com o desenvolvimento de um profissional reflexivo e pesquisador; a perspectiva histórico-cultural será alicerce teórico acerca dos processos de ensinar e aprender; e a realização de uma pesquisa-ação e o registro do percurso formativo em um portfólio reflexivo serão procedimentos utilizados na formação. Considerando tais princípios, a formação intitulou-se *“Desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica: contribuindo com a formação do coordenador reflexivo-pesquisador”*.

Nesta perspectiva, o planejamento da formação foi realizado conjuntamente com os coordenadores pedagógicos, em que seus interesses e necessidades passaram a ser pautas de estudo e discussão tais como: atribuições da coordenação pedagógica na contemporaneidade; o pedagógico da coordenação pedagógica; o papel da coordenação pedagógica diante da formação continuada dos professores; a BNCC e a reformulação dos projetos Políticos Pedagógicos. Decidimos que todos os encontros seriam permeados por momentos teóricos, momentos práticos, momentos científicos e momentos estéticos. Para além dos estudos teóricos e práticos, os encontros teriam trocas de experiências, socialização de pesquisas e atividades artístico-culturais. Os espaços também seriam organizados visando acolher os integrantes, com folhagens, flores, obras científicas,

literárias e artísticas; água e cafés coletivos. Buscamos neste planejamento contemplar as dimensões técnica, pedagógica, estética, ética e política da Coordenação Pedagógica.

Abrimos espaço para trocas de experiências e socialização de pesquisas por entendermos ser movimentos significativos ao desenvolvimento de coordenadores reflexivos e pesquisadores. Nas trocas de experiências bem-sucedidas, os coordenadores trouxeram projetos e ações em desenvolvimento do CEI que mereciam destaque nos seus pontos de vista. Eram consideradas experiências exitosas as experiências inovadoras que são aquelas que expressam estratégias explícitas “com a intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em alguma direção renovadora em relação à existente” (GONZÁLEZ; ESCUDERO, 1987, p. 68). Na socialização das pesquisas, os coordenadores com mestrado apresentaram os resultados de suas dissertações. Também foi estabelecida uma parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, em que os estudantes que desenvolveram suas pesquisas no âmbito da Rede Municipal compartilharam suas investigações. Compreendemos que conhecer a Rede em que trabalham sob um viés científico, bem como ver o percurso e os elementos que constituem uma pesquisa poderia encorajá-los a se tornarem profissionais-reflexivos-pesquisadores.

No planejamento, entramos em consenso de que alguns autores seriam basilares em nosso percurso formativo: Nóvoa, Imbernón, Canário e Marcelo Garcia acerca do desenvolvimento profissional e da formação continuada; Vigostki no que se refere à Teoria Histórico-Cultural e Placco e seu grupo de pesquisa referente à especificidade da coordenação pedagógica. Autores literários e artísticos também seriam prestigiados como: Manoel de Barros; Sebastião Salgado; Eduardo Galeano, Van Gogh; Mia Couto dentre outros.

### **3 A FORMAÇÃO EM AÇÃO**

Iniciamos as discussões conhecendo a história da Educação do Brasil, fazendo um paralelo com o surgimento, bem como com as atribuições da Coordenação Pedagógica ao longo dos tempos, com vistas a compreender melhor seu papel na contemporaneidade. Um paralelo entre a história da coordenação pedagógica no Brasil e a história da coordenação pedagógica no município de Blumenau também foi feito.

Este estudo possibilitou perceber que os dilemas e aflições manifestadas pelos coordenadores pedagógicos integrantes do grupo diante das demandas burocráticas e urgências da prática, bem como acerca de suas reais atribuições na contemporaneidade diante de um labirinto de escolhas, não eram somente deles, mas de praticamente todos os coordenadores pedagógicos brasileiros. Essa descoberta, de certa forma, os tranquilizou, mas por outro lado os mobilizou a perceber a necessidade urgente da reconstrução da identidade profissional da coordenação pedagógica.

Sabemos que no Brasil, a figura do coordenador pedagógico já faz parte do cenário educacional há algum tempo e é, de maneira geral, conhecida. Mas, por outro lado sabemos que não há um consenso acerca de sua real função e atribuições; que seu estatuto

ainda é muito disperso; e que é preciso apresentar uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos dessa profissão, para que se possa instituir, de fato, a profissionalidade da coordenação pedagógica.

Tais reflexões nos levaram a perceber que, apesar de tantos problemas persistentes na busca dessa profissionalidade, a sua profissão está cada vez mais fortalecida e seu papel dentro das unidades educacionais vem ganhando reconhecimento, pois na atualidade, acentua-se o debate sobre o papel da escola como locus de desenvolvimento profissional docente. (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2010). É pela necessidade de os professores refletirem coletivamente sobre seus saberes docentes, que ganha sentido o papel do coordenador pedagógico como articulador dos espaços coletivos de formação contínua do docente no exercício da profissão. Entretanto, é certo que para que isso ocorra, faz-se necessária a construção de outra identidade à coordenação pedagógica, entendendo que a identidade profissional “[...] não é uma entidade estável ou fixa ou ainda um produto. É um lugar de lutas e de conflitos. É um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (NÓVOA, 1991, p. 16).

Nesta direção, para Placco e Almeida (2015), a coordenação pedagógica deve alicerçar seu trabalho em três pilares: formação, articulação e transformação.

Como articulador, seu papel principal é dinamizar a elaboração e execução do PPP e oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade; Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que aprofunde seus conhecimentos acerca da profissão docente; Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento – ser e ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática [visando a transformação da escola]. (ALMEIDA, 2018, p. 24-25)

Nos encontros de formação, aprofundamos e discutimos concretamente sobre a efetivação desses pilares na atuação do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

Enfatizamos que o coordenador como articulador, busca construir e refletir cotidianamente a proposta educativa da escola, junto ao coletivo de professores e equipe gestora, garantindo por meio de sua execução a garantia da aprendizagem significativa aos estudantes, bem como aos professores e comunidade. Trazendo essas discussões para o contexto atual dos coordenadores em formação, o coordenador articulador mobiliza a reconstrução do Projeto Político Pedagógico e da proposta curricular, de forma coletiva e colaborativa, à luz da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense, bem como o documento norteador do município. Essa proposta escrita e em ação requer um processo avaliativo crítico-reflexivo constante, coerente com o movimento ação-reflexão-ação.

Ao discutirmos a dimensão do coordenador como articulador, os coordenadores sentiram necessidade, inicialmente de conhecer a BNCC e seus desdobramentos em âmbito estadual e municipal, por serem documentos recentes e alguns produzidos concomitante ao período de formação. Ao conhecer tais propostas, refletimos sobre a necessidade de elas entrarem



nos contextos escolares por intermédio da reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), desdobrando-se nos planejamentos e práticas educativas, e consequentemente na aprendizagem efetiva dos estudantes.

Como os PPPs necessitam ser reelaborados até 2020 contemplando tais propostas, abrimos um espaço na formação para discutir acerca da importância, da construção coletiva e colaborativa, bem como de elementos básicos que podem ser contemplados na sua sistematização. Princípios balizares à sua construção, como educação integral, diversidades, e percurso formativo foram aprofundados. Compreender a educação integral como princípio de toda proposta. Discutimos que o PPP não precisa reproduzir a Base, mas contemplá-la de forma crítica e criativa, considerando o contexto da unidade escolar.

Ao discutirmos o coordenador como formador, percebemos que essa atribuição causou surpresa a alguns coordenadores e muitos manifestaram não se sentir preparados para isso. Entretanto, admitindo de que a escola é um lugar onde os professores aprendem e se formam, e que a formação centrada na escola é a que mais promove resultados efetivos na ressignificação da prática docente, Almeida e Placco (2001) e Placco e Almeida (2003) destacam que no Brasil, são os coordenadores pedagógicos os principais interlocutores para dinamizar esse processo. Tais autoras salientam as tarefas e múltiplas competências da coordenação pedagógica, mas destacam que sua função primordial é a de promover a formação continuada dos professores no interior da escola. Dessa forma, na contemporaneidade, a coordenação pedagógica é convocada a assumir sua tarefa de formadora de professores e a escola passa a constituir-se como cenário para as mudanças necessárias para a Educação.

Cabe salientar que quando falamos em formação de professores centrada na escola, nos respaldamos em Imbernón (2011) para dizer que não se trata de uma simples transferência do espaço físico, nem tampouco de um novo e diferente agrupamento de professores, mas sim de um novo enfoque na redefinição dos conteúdos, das estratégias, dos protagonistas, bem como dos propósitos da formação. Nesta direção Canário (2003) nos ajuda a compreender que a formação centrada na escola se contrapõe a formação ‘sentada’ na escola que prioriza um modelo de formação transmissiva, orientada para aquisições e distanciada das subjetividades dos participantes numa perspectiva de déficit.

A formação centrada na escola que defendemos como estratégia formativa, é, basicamente, composta por três elementos:

por fazer coincidir o trabalho/formação no espaço/tempo/pessoas, ou seja, fazer com que o exercício do trabalho permita aprender a aprender com a experiência, instituindo um processo de aprendizagem permanente; por organizar a formação sob a forma de projetos de ação para responder aos problemas identificados em contexto; e por abandonar a ideia de transferência da formação segundo uma lógica de aplicação, instrumentalização, escolarizada. A escola, nessa perspectiva, se transforma numa comunidade profissional de aprendizagem, marcada por uma cultura colaborativa. (CUNHA, 2006, p.223-224).

Nessa perspectiva, “[...] um desenvolvimento de professores eficaz demanda [...] uma visão holística, que equilibre conhecimento de conteúdo com habilidades pedagógicas,

*experiências prática e suporte in loco*” (UNESCO, 2016, p. 4).

Para iniciarmos as discussões sobre a formação de professores, levamos o coletivo a pensar: como o professor aprende? E para dialogar acerca de como o professor aprende, fizemos uma dinâmica em que os coordenadores pensaram e compartilharam como eles aprendem. Após, lemos e discutimos o livro *Aprendizagem do adulto professor*, de Placco e Souza (2006), e constatamos que a formação do adulto é um fenômeno complexo, multifacetado e diverso. É preciso considerar nessa formação a dimensão pessoal do desenvolvimento humano global, que envolve a metacognição e autoformação, imbricadas na vontade/interesse do professor, principal movimento que mobiliza seus processos formativos. “A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”. (SOUZA, 2006, p. 17). Desta forma a aprendizagem do professor ocorre por meio de movimentos internos (desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que faz); bem como de movimentos externos (ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor). Esta obra nos fez entender que a condição para que o professor se coloque em situação de aprendizagem envolve sua subjetividade, sua memória, sua cognição, sua história de vida pessoal e profissional, seus saberes e experiências vividos ao longo de sua trajetória docente. Na realidade torna-se um processo de formação identitária, que não pode estar desconectada de seu desenvolvimento profissional docente.

Visando auxiliar os coordenadores na atividade de formação dos professores, analisamos coletivamente a pesquisa realizada por Moriconi et al. (2017) que ao avaliarem a eficácia da formação continuada de professores na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos identificaram algumas características comuns às iniciativas eficazes da formação continuada centrada na escola: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; metodologias ativas de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada; e coerência com as políticas e com os contextos.

No que se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo, vimos que para Shulman (1987), a base da boa docência envolve uma série de conhecimentos: Conhecimento do conteúdo; Conhecimento pedagógico geral (em assuntos mais gerais, que transcendem as disciplinas. Ex. gestão de sala de aula); Conhecimento pedagógico do conteúdo; Conhecimento do currículo (dos documentos e materiais específicos da disciplina e da série); Conhecimento dos alunos e de suas características; Conhecimento dos contextos educacionais (como funcionam desde as salas de aula até o sistema educacional); Conhecimento das finalidades, propósitos e valores educacionais e de suas bases filosóficas e históricas. Entretanto, conforme a pesquisa de Moriconi et al. (2017) revelou, três tipos de conhecimentos são os mais debatidos na formação continuada eficaz de professores: Conhecimento do conteúdo de ensino (disciplinar); Conhecimento pedagógico geral e o Conhecimento pedagógico do conteúdo.

O termo “Conhecimento pedagógico do conteúdo” foi algo novo para os coordenadores. Neste sentido, aprofundamos um pouco esse conceito e vimos que conforme Shulman (1987),

representa uma fusão especial entre o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico, sendo, portanto, algo exclusivo da docência. Em linhas gerais, refere-se à compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si, a fim de que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar seus alunos a aprendê-lo: Formas úteis de representação das ideias; Analogias, ilustrações, exemplos, explicações; Demonstrações das maneiras de representar e formular o assunto, de modo a torná-lo compreensível para os outros; Compreensão do que torna, em determinados conteúdos, a aprendizagem dos alunos mais fácil ou mais difícil, como as concepções e os preconceitos que estudantes de diferentes idades e origens sociais trazem para o estudo do assunto em pauta.

No âmbito das metodologias ativas de aprendizagem, vimos que a formação que procura promover a aprendizagem ativa dos professores é uma das principais características que geraram melhorias no desempenho escolar de estudantes da escola básica. Na pesquisa feita por Moriconi et al. (2017), a aprendizagem ativa é alcançada por meio de diferentes métodos ou estratégias de formação: ser acompanhado ou acompanhar alguém via coaching ou mentoria; observar a atuação de especialistas/pares mais experientes e, ainda, ser por eles observados em sala de aula, dando e recebendo feedbacks e discutindo as estratégias empregadas para alcançar determinados fins do ensino; discutir vídeos que tratam de uma determinada situação escolar; revisar trabalho de estudantes; participar em grupos de estudos e apresentar os trabalhos realizados oralmente e por escrito; mediar discussões entre pares; fazer intercâmbio entre professores de diferentes escolas.

Em grupos, aprofundamos as seguintes metodologias ativas de formação: tutorias do professor experiente ao professor iniciante; comunidade de prática; estudo de caso envolvendo situações problemáticas; e pesquisa-ação. Dialogamos também acerca de alguns dispositivos para formação de professores na escola: casos de ensino; portfólios; memorial de formação e diário de aprendizagem. Justificamos a escolha da pesquisa-ação e do portfólio reflexivo como procedimentos usados na formação com os coordenadores, visando o seu desenvolvimento profissional, mas também experienciar essas metodologias e estratégias de formação para que se sintam estimulados e mais seguros ao desenvolverem tais procedimentos com o seu coletivo de professores.

Sobre a participação coletiva vimos que os coletivos que recebem maior atenção da literatura é o de professores de uma mesma escola. Esse tipo de formação continuada é denominado, recorrentemente, de formação baseada na escola ou formação com lócus na escola. Sobre as vantagens dessa participação coletiva, constituída com profissionais da mesma escola, Moriconi et al. (2017) indicaram que professores que: trabalham em conjunto têm maiores chances de discutir conceitos, habilidades e problemas que surgem durante seu desenvolvimento profissional; são da mesma escola, departamento ou etapa de ensino: contam com maiores oportunidades de compartilhar materiais curriculares, didáticos e demandas de avaliação; tendem a manter as mudanças na prática ao longo do tempo; por dividir os mesmos estudantes podem discutir as necessidades desses estudantes durante

as aulas; a duração geralmente é prolongada, intensiva, contínua e permitindo contato frequente com os formadores.

Quanto à coerência da formação com as políticas e com os contextos a pesquisa aponta que experiências eficazes de formação continuada estão alinhadas ou levam em consideração aspectos como: as políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial e continuada, currículo, avaliações externas, livro didático etc.; contexto da escola, suas prioridades e objetivos; os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes; os achados de pesquisas recentes; as recomendações das associações profissionais.

E quanto ao terceiro pilar, discutimos que o coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico e desenvolve de maneira eficiente os outros dois pilares, de articulador e formador, torna-se também coordenador transformador. O coordenador transformador está atento às mudanças cotidianas, com um olhar reflexivo e crítico, no intuito de melhorar, mudar, qualificar, primando principalmente pela aprendizagem dos estudantes. Olhar construtivo, evolutivo, emancipador. Busca caminhar com seu coletivo em direção da escola que deseja construir.

Desempenhar o papel de articulador, que mobiliza a proposta educativa e atuar na formação a partir dos dilemas, necessidades, situações problemáticas, visando à aprendizagem dos estudantes, acompanhando o desenvolvimento de todos impulsionando a transformação da escola são desafios da coordenação pedagógica na contemporaneidade.

Conforme mencionado nas diretrizes apresentadas no início do texto, desenvolvemos com os coordenadores pedagógicos dois processos de registro e avaliação: o portfólio reflexivo e a pesquisa-ação. Buscamos, com tais procedimentos, contribuir com o desenvolvimento do coordenador reflexivo-pesquisador. Fala-se muito no professor reflexivo-pesquisador, porém entendemos que se faz necessário, também, que os demais profissionais da instituição assumam essas atitudes rumo à construção de uma escola reflexiva-investigativa. De início, percebemos que os coordenadores ficaram surpresos com tais encaminhamentos num processo de formação continuada. Inferimos que esse estranhamento se deu diante de uma compreensão e prática de formação continuada transmissiva, em que assumem uma postura passiva diante de sua formação.

Cada coordenador foi orientado a elaborar um portfólio, registrando os aspectos mais significativos vivenciados ao longo da formação, evidenciando, por meio dele, sua autorreflexão, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Para além de uma compilação de materiais e registros descritivos do movimento da formação, o coletivo foi orientado a construção de um portfólio ele precisa ser reflexivo e autoral.

Conforme destaca Rausch (2008, p.72), fundamentando-se em Sá-Chaves (2000),

o portfólio prioriza a competência da reflexividade crítica adquirindo um enfoque formativo com a co-construção do conhecimento pelo formador; um enfoque continuado que captura as dinâmicas de flutuação no crescimento dos saberes pessoais e profissionais dos interlocutores; um enfoque reflexivo que busca ultrapassar o registro descritivo simples e narrativo prático para o nível de reflexividade crítica; e o enfoque compreensivo como atitude de pesquisa e autoindagação sistemáticas, compreendendo os processos em estudo, identificando as

dimensões afetivas, cognitivas, de ação e metacognitivas que estiverem subjacentes às tomadas de decisão.

Alguns coordenadores conheciam essa estratégia pedagógica, embora poucos houvessem produzido algum portfólio individual ao longo do seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Todos os integrantes produziram seu portfólio e eles foram recolhidos e analisados, por nós, formadoras, em dois momentos: na metade e ao final da formação. Percebemos, por meio deles, a dificuldade do registro reflexivo e autoral na primeira análise dos documentos. Ao devolvermos os portfólios com nossas observações, pontuamos os avanços e limitações e orientamos novamente acerca da importância de uma escrita própria, reelaborada, a partir dos estudos e atividades desencadeadas na formação. Ao final, na devolutiva, destacamos o avanço de cada um em seus registros.

Quanto à realização da pesquisa-ação, partimos do princípio de que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação” (NÓVOA, 1991, p. 30). Com isso, buscamos valorizar e empoderar os coordenadores como atores e autores frente à produção do conhecimento.

Não se trata apenas de os considerar “colaboradores” das pesquisas [...]. Não se trata de colocar uma nota de rodapé nos nossos escritos agradecendo a colaboração dos [...] que aceitaram responder aos nossos inquéritos e às nossas entrevistas. Trata-se de reconhecer a sua autoridade própria enquanto autores, enquanto pesquisadores. Trata-se de compreender que é neles que reside o potencial para a construção do terceiro gênero de conhecimento: o conhecimento profissional docente. (NÓVOA, 2019, p. 205)

Constatamos que a pesquisa-ação foi algo novo para os coordenadores integrantes da formação. De início se mostraram incapazes, sem tempo para sua realização, diante do labirinto de atividades que realizam diariamente na escola, bem como diante da compreensão da pesquisa como algo acadêmico, muito distante daquilo que realizam no cotidiano escolar. Após algumas reflexões coletivas acerca de seu propósito e potência na efetivação das dimensões de articulação, formação e transformação da coordenação pedagógica a partir da pesquisa-ação, a maioria dos participantes ousou e colocou em prática essa proposta na instituição em que atuam. Desde o primeiro encontro da formação, mobilizamos os coordenadores a olharem sua unidade escolar e levantarem situações problemas que necessitem uma investigação-intervenção. Ao longo do ano, em vários encontros, fomos com eles refletindo o passo-a-passo para sua realização.

Além do processo investigativo, os coordenadores foram desafiados também a elaborarem como produto dessa experiência um texto/artigo visando o seu compartilhamento e, dentro das possibilidades, a sua publicação em e-book, diante da lacuna de publicações específicas acerca do trabalho da coordenação pedagógica. Embora poucos foram os coordenadores que assumiram esse desafio como seu, e conseguiram encaminhar sua produção escrita da

pesquisa-ação ao final da formação, entendemos que a semente foi plantada, e todos perceberam que a pesquisa é um processo possível e potente na construção da escola que queremos.

Outro aspecto que merece destaque nesta formação foi a imersão na dimensão estética dos coordenadores. Inferimos que o uso da literatura, dança, música, teatro, artes visuais, cinema, reverberou em afetividade e sensibilidade no grupo, e foi fundamental à aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional de todos os integrantes. Percebeu-se a necessidade da dimensão estética nos movimentos. Os coordenadores, ao vivenciarem os movimentos, traziam reflexões importantes acerca de suas trajetórias, tanto profissional, como pessoal. Momento riquíssimo de escuta, com ponderações e pontuações do quanto essa prática faz a diferença no chão da escola.

Diferentes olhares, diferentes linguagens, trazendo um olhar mais sensível, com mais significados e amorosidade à aprendizagem.

## **4 PALAVRAS FINAIS**

Os estudos teóricos, as discussões, as trocas de experiências, o cotidiano da função fizeram com que o grupo refletisse sobre o seu fazer pedagógico durante a formação continuada em desenvolvimento. Por meio do diálogo com seus pares, e com a mediação das formadoras, foram demonstrando ao longo do percurso atitudes de reflexão e investigação na sua profissão, bem como uma vontade enorme de se assumirem como articuladoras, formadoras e transformadoras na instituição em que atuam.

Foram encontros onde estudos, leituras, intervenções, discussões, emoções se fizeram presentes. Alguns acordos tiveram que ser construídos, solidificando o processo, considerando-se as avaliações ao término de cada encontro, bem como a reorganização da formação atendendo a demanda de cada grupo foi prioridade.

Percebemos que no segundo ano de formação, o grupo já havia se solidificado, construído uma outra identidade profissional. As discussões individuais deram espaço a trocas e interações, com momentos de reflexão e muita aprendizagem. A construção de um portfólio, sugerido como ferramenta, e que foi produzido por cada coordenador pedagógico retratou a realidade, evidenciando as práticas exitosas, as fragilidades, fazendo com que o grupo fosse em busca de algo mais.

Mais leituras, mais pesquisas, mais projetos de intervenção-ação, mais trocas, mais interações, mais atividades estéticas, e sobretudo mais estudos. Finalizamos a formação com a tarefa de produção de um primeiro material onde o papel e a intencionalidade do Coordenador Pedagógico fosse apresentada. E aqui está! O primeiro e-book, oxalá, de muitas outras produções.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda. Ramalho de. Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico? In PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, DF: CNE/MEC, 2015.

CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GARCIA. Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 2ed. Porto Editora: Portugal, 1999. 273 p.

GATTI, Bernardete. A. et. al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GONZÁLEZ, M. T.; ESCUDERO, J. M. **Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo**. Barcelona: Humanitas, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

MORICONI, G. et al. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: Textos FCC, 2017.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa Antônio (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA. Antônio. Org. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, 25(1), pp. 11-20, 1999.

NÓVOA, Antônio. **ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO:**

ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de Souza. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2008.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1, p. 1-21, 1987.

UNESCO. **A review of evaluative evidence on teacher policy**. IOS Evaluation Of-fice Unesco, Paris, 2016.





Quebra-cabeças de obras de Sebastião Salgado utilizadas em uma dinâmica na formação com os coordenadores pedagógicos.



Fonte: arquivos Formação Coordenação Pedagógica

---

## Capítulo 2

# **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE: PERFIL DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

RITA BUZZI RAUSCH

ISABELA CRISTINA DAEUBLE GIRARDI

## RESUMO

Esta pesquisa buscou respostas para a seguinte indagação: qual o perfil profissional do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau e sua relação com o papel da coordenação pedagógica na contemporaneidade? O objetivo geral da pesquisa visou traçar o perfil do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau no que se refere à formação; ao tempo de experiência e às atribuições que realizam no cotidiano de sua profissão. Os objetivos específicos foram: analisar a formação dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau; analisar o seu tempo de experiência na docência e na coordenação pedagógica na Educação Básica; e identificar as atribuições que eles realizam no dia a dia de sua profissão, relacionando-as ao seu papel na contemporaneidade. De abordagem quantitativa, do tipo “de levantamento”, participaram da pesquisa 47 coordenadores que atuam no Ensino Fundamental. Os dados foram gerados por meio do preenchimento de um formulário, e a elaboração de um relatório com o registro das atividades desenvolvidas pelo coordenador na escola. A pesquisa fundamenta-se em Placco, Almeida e Souza (2015). Concluiu-se que este profissional tem formação adequada e possui experiência na docência, é jovem na profissão e exige uma formação continuada mais específica e contínua. Os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa estão parcialmente cientes do seu papel na contemporaneidade, mas se encontram no cotidiano escolar diante de um labirinto de escolhas e não conseguem se impor e conquistar um tempo/espaco para a realização de seu verdadeiro papel: formação, articulação e transformação do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Ensino Fundamental. Formação Continuada. Perfil Profissional.

# 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação, a figura do Coordenador Pedagógico sofreu transformações, tanto em sua denominação, quanto em suas atribuições de trabalho no ambiente escolar. Tais transformações, advindas dos acontecimentos históricos e do estabelecimento de novas leis e decretos, tem gerado conflito no que se refere ao real papel do Coordenador Pedagógico na contemporaneidade.

Deste modo, este trabalho foi construído a partir da experiência vivenciada pelas pesquisadoras em um processo de formação continuada com coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau-SC, no qual observou-se certa tensão entre as atribuições do coordenador pedagógico e o que esse profissional, de fato, realiza no cotidiano de sua profissão. Diante do contexto de formação, questionou-se: qual o perfil profissional do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau e sua relação com o papel da coordenação pedagógica na contemporaneidade? O objetivo geral foi traçar o perfil profissional do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau e sua relação com o papel da coordenação pedagógica na contemporaneidade. Elenca-se como objetivos específicos: analisar a formação dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau; analisar o seu tempo de experiência na docência e na coordenação pedagógica na Educação Básica; e identificar as atribuições que eles realizam no dia a dia de sua profissão, relacionando-as ao seu papel na contemporaneidade.

Este trabalho tem como suporte teórico, principalmente as ideias de Placco, Almeida e Souza (2015), cujas autoras caracterizam o papel do Coordenador Pedagógico na contemporaneidade em três dimensões: articulador das ações pedagógicas, formador do professor e transformador da realidade escolar. Entrelaça-se, também, com ideias de Saviani (2003) e Corrêa e Ferri (2016) no que diz respeito aos aspectos históricos da profissão do coordenador pedagógico. Neste sentido, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo “de levantamento”, cuja amostra é composta por 47 coordenadores que participaram da formação continuada organizada pela primeira pesquisadora. Os dados foram gerados por meio do preenchimento de um formulário contendo informações sobre tempo de serviço na docência e na coordenação e relatório com o registro das atividades desenvolvidas pelo coordenador na escola.

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte, indicada como “Introdução”, encontram-se a contextualização da pesquisa, bem como a questão problema, o objetivo geral, os objetivos específicos e a organização do artigo. A segunda parte, intitulada “Coordenação pedagógica: aspectos históricos”, conta com a descrição da história da coordenação pedagógica no Brasil e seu papel na contemporaneidade. Na terceira parte está a descrição do percurso metodológico e da justificativa de cada passo da pesquisa. Na quarta parte encontram-se as análises

dos dados gerados e, por fim, na última parte deste artigo, encontram-se as considerações finais da pesquisa, bem como possíveis recomendações para novas pesquisas.

## 2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ASPECTOS HISTÓRICOS

A figura do que hoje podemos chamar de Coordenador Pedagógico (CP) surgiu no Brasil com a vinda dos Jesuítas no século XVI, quando, no desenrolar das atividades civilizatórias e religiosas dos nativos durante o período colonial, necessitou-se de um profissional que controlasse o sistema educativo jesuíta de modo a garantir fidelidade à doutrina da igreja. Esse profissional ficou conhecido como Prefeito Geral dos Estudos e sua responsabilidade era supervisionar e inspecionar a ação docente (SAVIANI, 2003).

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, no século XVIII, houve um rompimento com toda organização educacional existente no país, inclusive a descaracterização da figura do Prefeito Geral dos Estudos. Foi pela reforma pombalina que se criou as Aulas Régias, cujos professores eram, geralmente, mal preparados, em consequência de o cargo ser provisório e o trabalho mal remunerado, bem como as aulas acontecerem de forma autônoma e isolada.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, algumas mudanças aconteceram na educação. No entanto, a ideia da supervisão escolar continuava existindo, agora sob responsabilidade do diretor geral e dos comissários de estudos. Após a independência do Brasil, a educação brasileira passou a adotar o Método de Ensino Mútuo, cujos professores acumulavam responsabilidades, sendo elas a docência e a ação supervisora (CORRÊA; FERRI, 2016). Com o passar do tempo, e o início do regime político do Estado Novo, surgiu a figura profissional do inspetor escolar. Com o objetivo de eliminar qualquer resistência contra o governo de Getúlio Vargas, o inspetor escolar controlava a qualidade da educação que se pretendia na época instituindo a ideologia política de Vargas sobre a educação. Esse profissional acompanhava as escolas visitando-as regularmente e informando as instâncias superiores sobre seu funcionamento e sobre as práticas dos docentes por meio de relatórios.

É possível perceber que, ao longo da história, o domínio do inspetor escolar sobre a prática docente sempre esteve presente na educação brasileira. No entanto, Corrêa e Ferri (2016, p. 46) destacam que *“o caráter conservador desta função passou a contribuir não somente para a organização do ambiente escolar, como também de todo o sistema educacional”*.

A figura do Coordenador Pedagógico surgiu em meio à implementação da ditadura militar no país. Junto com as transformações políticas, econômicas e sociais, neste período se implementou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 5.692/ 71, de perspectiva tecnicista, onde os cursos de Pedagogia passaram a enfatizar a formação de um corpo técnico escolar, dividido em administradores, supervisores e orientadores escolares. Tal

fragmentação foi consequência do acordo entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (United States Agency for International Development) (CORRÊA; FERRI, 2016), no qual se buscou, a partir da perspectiva de melhorar a educação do país, implementar o modelo norte americano, cuja lógica seguia a racionalidade da produção capitalista que realizava uma prática fragmentada.

Assim, os administradores escolares tinham como responsabilidade administrar a escola, auxiliando a direção. Já os orientadores eram responsáveis pela aplicação de testes vocacionais que visavam à descoberta de aptidões profissionais para um possível mercado de trabalho, uma vez que a educação estava à disposição do sistema capitalista. Por fim, os supervisores tinham como responsabilidade acompanhar o trabalho dos professores, analisando seus planos de aula e os acompanhando em suas aulas.

Ao fim da Ditadura Militar, com os movimentos de democratização da educação dos anos 1980 e, principalmente, com a sanção da LDB n 9.394/96, é que essa atuação fragmentada do Coordenador Pedagógico entrou em declínio, uma vez que a legislação atribuía aos profissionais que atuavam na gestão a responsabilidade de trabalhar de maneira integral, sem a fragmentação dos papéis. O que cessa a ação fragmentada do coordenador são os Pareceres CNE/CP de n 05/2005 e CNE/CP de n 03/2006 (BRASIL, 2005; 2006), que encerram o currículo dividido do curso de Pedagogia, culminando em uma nova proposta de formação para a atuação do pedagogo. Corrêa e Ferri (2016), ao analisar os escritos sobre o trabalho do CP, apontam que não verificaram a existência de dados que comprovem o surgimento de sua função no Brasil. No entanto, mesmo surgindo com a intenção de democratização da educação, tal função está estritamente ligada à supervisão escolar. Vasconcellos (2006) defende a ideia de um movimento de redefinição da função, onde a hierarquia, o controle e a vigilância dão lugar à mediação e ao trabalho coletivo.

A LDB n 9.394/96, em seu artigo 12, determina as incumbências que os estabelecimentos de ensino devem cumprir. Já em seu artigo 13 determina as incumbências dos docentes, que são diferentes das incumbências dos estabelecimentos de ensino. Assim, entende-se que as atividades de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino serão cumpridas por diretores, coordenadores pedagógicos e administradores, mesmo estes não sendo nomeados nem detalhado suas respectivas funções. No entanto, os artigos 10 e 11 determinam que é responsabilidade do Estado e do município *“organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”* (BRASIL, 1996).

Neste sentido, Blumenau, ao implementar a Lei Complementar n 662, em 28 de novembro de 2007, instituiu o Estatuto e o Plano de Carreira para os servidores do Magistério Público Municipal. Por conseguinte, na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, são atribuições e responsabilidades do coordenador pedagógico: articular e elaborar o Projeto Político Pedagógico; assegurar o acesso, a permanência e o êxito no percurso escolar do aluno; elaborar, executar, acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico; assegurar a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares



Nacionais; orientar o trabalho do professor para a elaboração de um currículo escolar contextualizado; acompanhar e avaliar o plano de trabalho do professor; analisar o desempenho da escola e propor novas oportunidades de aprendizagem aos alunos que apresentam dificuldades; planejar e coordenar em conjunto com a direção as atividades escolares; planejar e coordenar reuniões pedagógicas, de Conselho de Classe e com a comunidade escolar; mediar conflitos disciplinares entre professores e alunos; acompanhar o rendimento e a frequência dos alunos; acompanhar e registrar as decisões referentes ao atendimento feito ao aluno; coordenar atividades de recuperação de aprendizagem; estimular e orientar professores a realizarem autoavaliação e avaliações bilaterais; ministrar curso, palestra ou aula de aperfeiçoamento e atualização do corpo docente; atualizar e cumprir a legislação em vigor; articular, facilitar, mediar e motivar o processo de autodesenvolvimento da equipe docente; levantar dados acerca da contextualização histórica da escola; pesquisar avanços científico, artístico, filosófico e tecnológico de modo a organizar grupos de estudos e desenvolver a formação continuada dos educadores; propor à Direção a infraestrutura necessária à escola, bem como sugerir a compra de materiais e equipamentos; elaborar, manter atualizado e analisar registros estatísticos da escola; incentivar o aperfeiçoamento e atualização do corpo docente; além de representar a Direção, quando necessário, e zelar pelo cumprimento dos princípios da ética profissional. (BLUMENAU, 2007).

Na contemporaneidade, tem-se considerado como papel central do Coordenador Pedagógico a formação continuada de professores, ou seja, a formação em serviço, tendo a própria escola como principal lócus de formação. É certo que a formação continuada fora do ambiente escolar se faz necessária e importante, no entanto, Christov (1998) aponta que cursos de atualização e aperfeiçoamento aprofundam os conteúdos propostos para a formação, contribuindo para o crescimento intelectual de muitos professores, mas não garante a efetiva transformação na prática docente. É por isso que as autoras Placco, Almeida e Souza (2015) caracterizam o trabalho do coordenador pedagógico em três dimensões: articulação dos processos educativos; formação dos professores, que muitas vezes são mal preparados para o trabalho coletivo e pedagógico com os alunos; e transformação do ambiente escolar, articulando mediações pedagógicas e interacionais, possibilitando melhor ensino, melhor aprendizagem dos estudantes, melhorando a qualidade da educação. Contudo, é importante destacar as diferentes funções que o Coordenador Pedagógico exerce no seu cotidiano escolar, que ora lhe são atribuídas por outros, ora o próprio coordenador as adere com o sentimento de pertença. A identidade desse profissional é construída em um movimento de tensão entre esses atos de atribuição, que corresponde ao que os outros dizem que é sua função, e atos de pertença, que corresponde à identificação do sujeito com o que lhe é atribuído, passando a fazer parte de sua identidade.

Essa tensão pode ser resultado do não consenso entre professores e diretores sobre a real função do Coordenador Pedagógico, que é chamado a resolver questões administrativas e burocráticas, deixando de lado, muitas vezes, a função formativa de professores.



Inclusive, segundo Placco, Almeida e Souza (2015), muitos diretores não atribuem a formação de professores ao coordenador pelo excesso de atividades burocráticas que ele exerce. Assim, no seu cotidiano prevalece o eixo de articulação dos processos educativos em detrimento da formação continuada dos professores, fazendo com que o eixo da transformação do ambiente escolar não se realize.

Pode-se perceber que a história de constituição da figura do CP não apresenta uma linearidade, sendo construída diante dos desafios e das possibilidades enfrentadas no cotidiano. Na contemporaneidade, a constituição de sua identidade tem acontecido em meio à tensão entre a identificação do CP com inúmeras tarefas administrativas e burocráticas que lhe são atribuídas e o entender que sua função também é a de formação de professores. Seu reconhecimento como solucionador de problemas do ambiente escolar tem dificultado seu posicionamento de afirmação de suas prioridades e a realização de ações necessárias à escola, priorizando ações articuladoras em detrimento de ações formadoras.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

De modo a atingir os objetivos estabelecidos, esta pesquisa é de abordagem quantitativa, do tipo de levantamento. A população da pesquisa foram 61 coordenadores do Ensino Fundamental da Rede que participaram dos encontros de formação continuada coordenados por uma das pesquisadoras. No entanto, 47 coordenadores compuseram a amostra da pesquisa, uma vez que somente estes trouxeram a atividade de geração de dados solicitada pela coordenadora da formação.

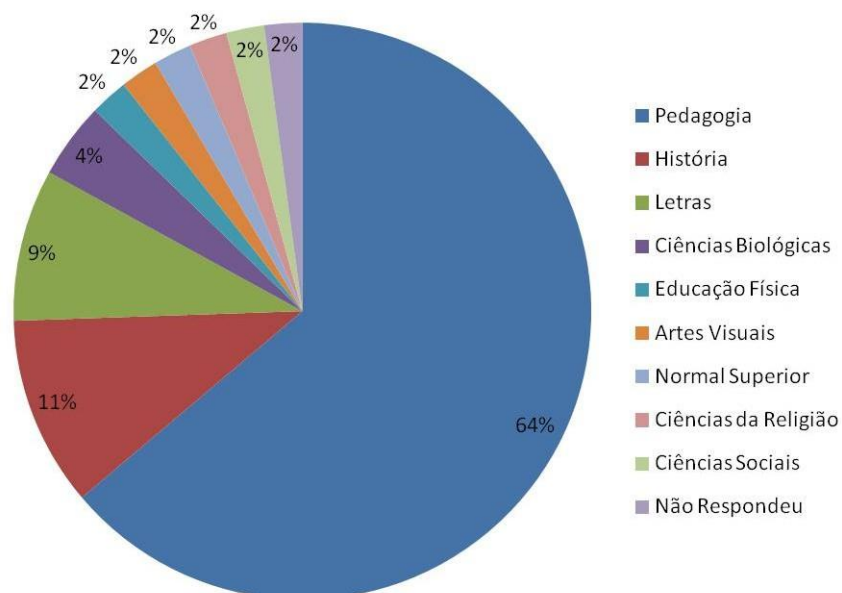
Os dados foram coletados por meio do preenchimento de um formulário, solicitado aos coordenadores pedagógicos como tarefa um mês antes do primeiro encontro da formação continuada, de modo a ser entregue no dia da formação. O formulário postulava informações acerca da formação dos sujeitos, tempo de serviço na docência e o tempo de serviço na coordenação. Solicitou-se, também, que os coordenadores realizassem o registro das atividades por eles desenvolvidas na escola, em forma de relatório, no período de uma semana, de modo a identificar as atividades que realizam no dia a dia de sua profissão, para, então, poder relacioná-las ao seu papel na contemporaneidade.

De modo a respeitar os objetivos específicos deste artigo, os dados foram organizados em três categorias de análise: formação dos coordenadores pedagógicos; tempo de experiência na Educação Básica e na Coordenação Pedagógica; e as atribuições realizadas pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano de sua profissão. A análise dos dados pautou-se na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) na qual, a partir da regra de representatividade, organizou-se o corpus desta pesquisa. Tendo os objetivos específicos como categorias a serem analisadas, os dois primeiros objetivos específicos foram codificados a partir da unidade de registro da palavra. Já o terceiro objetivo específico seguiu a codificação da unidade de registro do tema. Em seguida, os dados foram organizados em gráficos e tabelas, conforme a análise a seguir.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Com relação ao primeiro objetivo, percebeu-se que a formação inicial predominante é a formação em Pedagogia, com 30 coordenadores formados, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Formação Inicial dos Coordenadores Pedagógicos.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Seguido do curso de Pedagogia, encontram-se os cursos de História, com cinco coordenadores formados, de Letras, com quatro coordenadores formados, e de Ciências Biológicas com dois coordenadores formados. Os cursos de Educação Física, Artes Visuais, Normal Superior, Ciências da Religião e Ciências Sociais apresentaram um coordenador formado, sendo que um coordenador não respondeu essa questão.

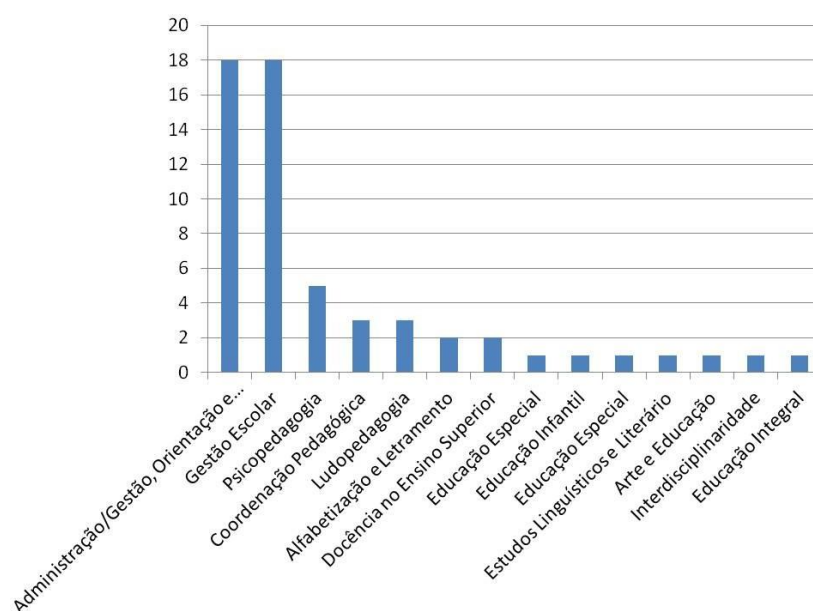
Diante das informações, é possível observar que 64% dos coordenadores têm formação em Pedagogia e 34% têm formação em outras licenciaturas. É preciso salientar, ainda, que três coordenadores responderam ter mais de uma graduação.

De acordo com o Plano de Carreira (BLUMENAU, 2007), a formação exigida para atuar no cargo é Formação Superior Completa em Pedagogia, Normal Superior ou outra Licenciatura Plena.

Os dados nos possibilitam verificar que os coordenadores têm a formação mínima exigida, tendo a maioria graduação em Pedagogia, cujo currículo, geralmente, contempla estudos relacionados à coordenação pedagógica.

Já no que se refere à formação em nível de pós-graduação, a maioria dos coordenadores frequentaram cursos lato sensu, com especializações voltadas para administração, gestão e coordenação pedagógica, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Pós-Graduação dos Coordenadores Pedagógicos.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Dos quarenta e sete coordenadores participantes, dezoito têm especialização na área de Administração/Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, outros 18 coordenadores têm especialização somente na área de Gestão Escolar e três coordenadores têm especialização em Coordenação Pedagógica, representando 83% dos coordenadores. Os outros 17% têm especialização em outras áreas, como Psicopedagogia, com cinco coordenadores, Ludopedagogia, com três coordenadores, e Alfabetização e Letramento e Docência no Ensino Superior, com dois coordenadores cada. Os demais cursos de especialização foram apontados por um coordenador cada.

Ainda é preciso destacar que um coordenador está cursando especialização em Docência na Educação Superior, doze coordenadores têm mais de uma especialização e quatro coordenadores têm pós-graduação a nível stricto sensu, sendo três com Mestrado em Educação e um com Mestrado em Desenvolvimento Regional.

De acordo com o Plano de Carreira para os Servidores do Magistério Público de Blumenau (2007), para o exercício do papel de Coordenador Pedagógico se faz obrigatória a graduação em Pedagogia, ou graduação em Licenciatura Plena, com especialização em nível de pós-graduação na área de Gestão Escolar. Neste sentido, a maioria dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau possui pós-graduação a nível lato sensu com especialização voltada para a área de gestão escolar, estando de acordo com a obrigatoriedade com o plano de carreira do município (BLUMENAU, 2007).

A formação dos coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Blumenau atende às exigências do Plano de Carreira do município (BLUMENAU, 2007), que exige formação inicial em Pedagogia ou Licenciatura Plena e pós-graduação na área de Gestão Escolar. Essa formação possibilita “[...] desenvolver a ação de coordenar, que, como o próprio nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, neste caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e aprendizagem” (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 48).

No que se refere ao segundo objetivo, de analisar o tempo de experiência dos coordenadores na docência e na coordenação pedagógica, a maioria dos coordenadores pedagógicos tem mais de cinco anos de experiência na docência, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Tempo de Docência.

Experiência com docência	
1– 5 anos	11
6 – 10 anos	13
11 – 15 anos	06
16 – 20 anos	07
Mais de 20 anos	05
Não tem experiência com docência	05

Fonte: Elaborado pelas autoras

Apenas onze coordenadores têm até cinco anos de experiência em sala de aula, sendo três coordenadores com dois anos de docência, quatro coordenadores com três anos de docência, dois coordenadores com quatro anos de docência e dois coordenadores com cinco anos de docência.

No entanto, um número expressivo de coordenadores tem até dez anos de experiência na docência. Isso nos permite inferir que a maioria dos coordenadores, quando assumiram suas funções na coordenação pedagógica, encontravam-se no início de suas carreiras profissionais, sendo que onze se encontravam no início de carreira, que, segundo Huberman (2000), contempla os primeiros cinco anos de exercício da profissão e é caracterizado pelo choque com a realidade; e treze coordenadores se encontravam na fase de estabilização da carreira, que corresponde ao período de oito a dez anos e se caracteriza pela escolha de uma identidade profissional.

Percebe-se que nenhum coordenador tem até um ano ou apenas um ano de docência. No entanto, existem cinco coordenadores que não têm nenhuma experiência com a docência. A legitimidade deste dado se dá pelo fato destes cinco profissionais terem ingressado na profissão antes do ano de 2007, quando passou a ser exigido para o exercício do papel da coordenação o mínimo de dois anos de experiência na docência. Os dados ainda nos permitem analisar que cinco coordenadores têm mais de vinte anos de exercício da docência, sendo um coordenador com vinte e um anos de experiência, um coordenador com vinte e três, dois coordenadores com vinte e cinco e um coordenador com vinte e seis. Tais profissionais, segundo Huberman (2000), se encontram na fase da vida profissional em que fazem um balanço da vida profissional, questionando a continuidade do percurso, o que pode ter influenciado na decisão de seguir o caminho da coordenação pedagógica.

Com relação ao tempo de atuação na coordenação pedagógica, pode-se verificar que a maioria dos coordenadores pedagógicos tem até dez anos de exercício da profissão, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Tempo na Coordenação Pedagógica.

Experiência com Coordenação

Até 11 meses	07
1 – 5 anos	14
6 – 10 anos	10
11 – 15 anos	05
16 – 20 anos	05
21 – 25 anos	03
Mais de 25 anos	03

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir dos dados, é possível verificar que o perfil do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Blumenau é jovem, tendo um coordenador com apenas um mês de experiência no papel de coordenador, um coordenador com três meses de experiência,

um coordenador com cinco meses, três coordenadores com seis meses e um coordenador com sete meses. Poucos são os coordenadores com mais de quinze anos de experiência na coordenação. Sendo que, no que se refere aos coordenadores com mais de vinte e cinco anos, um coordenador tem vinte e seis anos de exercício do papel da coordenação, um coordenador tem vinte e oito anos de experiência e um coordenador tem trinta e quatro anos de experiência na coordenação pedagógica.

Diante de um perfil onde a maioria dos coordenadores é principiante, é primordial reforçar a necessidade de uma formação continuada específica ao ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 2000) desses coordenadores, ainda mais diante de um número expressivo de coordenadores que, ao assumirem suas funções na coordenação pedagógica, se encontravam em fase inicial e de estabilização da carreira docente. Bem como é primordial a necessidade de auxílio dos mais experientes com os mais jovens.

Com relação ao objetivo de identificar as atribuições que os coordenadores realizam no dia a dia de sua profissão, os dados apontam que a maioria das atividades elencadas pelos coordenadores como realizadas com mais frequência foram atividades burocráticas, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Atividades Elencadas Pelos Coordenadores.

Atribuições Elencadas pelos Coordenadores	
ENSINABLU	36
ATENDIMENTO AOS PAIS	23
PROGRAMA APOIA	18
ATENDIMENTO AOS ALUNOS	15
AVALIAÇÃO DESCRITIVA	14
CONSELHO DE CLASSE	14
SUBSTITUIÇÃO DE PROFESSORES	13
ATENDIMENTO A ALUNOS COM PROBLEMAS DE SAÚDE	12
FORMAÇÃO OFERECIDA PELA SEMED	10
ATENDIMENTO E ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES	09
REUNIÃO COM A EQUIPE GESTORA	07
ACOMPANHAMENTO DAS AULAS	05
ENTREGA DE BOLETINS	05

Fonte: Elaborado pelas autoras

Cada coordenador participante registrou, em um relatório, as diferentes atividades por ele realizadas no período de uma semana. A categoria mais mencionada foi o preenchimento do ENSINABLU, sistema utilizado pela Rede Municipal de Ensino de Blumenau para preencher as notas e a frequência dos estudantes. Depois do ENSINABLU, a atividade mais mencionada pelos coordenadores foi o atendimento aos pais, seguida de atividades relacionadas do programa APOIA, programa de combate à evasão escolar criado pelo Ministério Público de Santa Catarina, em 2001, com o objetivo de, juntamente com as escolas, conselhos tutelares e sociedade, trazer os estudantes de volta a escola.

Mesmo as atividades burocráticas predominando o dia a dia do coordenador, as ações

de cunho formativo, como a atenção dada à formação oferecida pela SEMED, o atendimento e a orientação aos professores, a reunião com a equipe gestora e o acompanhamento das aulas, principal papel do coordenador pedagógico na contemporaneidade, se fizeram presentes, no entanto, apareceram poucas vezes. Isso nos possibilita sinalizar que as ações burocráticas tomam muito tempo do trabalho do coordenador, comprometendo seu envolvimento com ações formativas, articuladoras e transformadoras da realidade escolar.

Os dados aqui apresentados reforçam a pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2015), afirmando que a construção da identidade do coordenador pedagógico é marcada pela tensão entre o ato de atribuição ao coordenador pedagógico de suas funções e o ato de pertença do coordenador, onde ele se identifica com o que lhe é atribuído. Ou seja, o coordenador pedagógico passa a exercer um papel de salvador da pátria, apagador de incêndios dentro da escola, resolvendo todos os problemas e negligenciando seu principal papel na contemporaneidade. Dentre suas principais atribuições reforçamos a necessidade de ele se tornar, conforme orienta Almeida (2018), articulador: oferecendo aos professores condições de trabalharem coletivamente as propostas curriculares considerando a realidade escolar em que atuam; formador: contribuindo com o desenvolvimento profissional docente e transformador: auxiliando o professor a ser crítico e reflexivo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa, com o objetivo traçar o perfil profissional do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau e fazer sua relação com o papel do coordenador pedagógico na contemporaneidade, buscou analisar a formação dos coordenadores; buscou analisar o tempo de experiência desses coordenadores na docência e na coordenação pedagógica; e buscou identificar as atribuições que eles realizam no dia a dia da sua profissão.

No que se refere à formação do coordenador pedagógico, a maioria é formado em Pedagogia e 34% são formados em outros cursos de licenciatura. No entanto, todos têm a formação mínima exigida para o exercício do papel de coordenador. A maioria possui *lato sensu* na área de gestão escolar, o que está de acordo com a obrigatoriedade, uma vez que a formação exigida para o coordenador pedagógico a função é a formação inicial em Pedagogia ou Licenciatura Plena e a pós-graduação na área da gestão escolar.

Com relação ao tempo de experiência dos coordenadores com a docência e com a coordenação pedagógica, a maioria dos professores tem mais de cinco anos de experiência na docência e cinco coordenadores não têm experiência alguma. Já a experiência com a coordenação pedagógica, a maioria dos coordenadores é principiante, exigindo uma atenção maior quanto a formação continuada deste profissional. Por fim, no que tange às atribuições que o coordenador realiza no seu dia a dia, a atividade mais mencionada foi o preenchimento do ENSINABLU, sistema de registro de notas e frequência dos estudantes, caracterizando-se como uma atividade burocrática. Já as atividades formativas

apareceram com menor frequência, possibilitando compreender que as atividades burocráticas recebem maior atenção em detrimento de atividades formativas.

Neste sentido, pode-se concluir que o perfil do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Blumenau tem formação adequada e possui experiência na docência. Entretanto, é jovem na profissão e exige uma formação continuada mais específica, que respeite sua fase de vida profissional. Os coordenadores pedagógicos estão parcialmente cientes do seu papel na contemporaneidade, mas se encontram no cotidiano escolar diante de um labirinto de escolhas e não conseguem se impor e conquistar um tempo/espaço para a realização de seu verdadeiro papel: formação, articulação e transformação do ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BLUMENAU. **Lei Complementar n. 662, de 28 de novembro de 2007**. Institui O Estatuto e O Plano de Carreira Para os Servidores do Magistério Público Municipal de Blumenau e dá Outras Providências. Blumenau, SC, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/gCtGSA>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer n5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Relatoras: Célia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer n 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP n 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Relatoras: Célia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

CORRÊA, Shirlei; FERRI, Cássia. **Coordenação pedagógica: das influências históricas à resignificação de uma nova prática**. Revista Entreideias, Salvador: UFBA, v. 5, n. 1, 41-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/kc6N12>.



Acesso em: 9 out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/2317-1219rf.v5i1.14994>

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

Espaço preparado para recepção dos coordenadores pedagógicos.



Fonte: arquivos Formação Coordenação Pedagógica

---

**Parte II**

**MOVIMENTOS DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

---

## Capítulo 3

# **FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

JANAÍNA CARVALHO ALVES MARCELINO

## RESUMO

A formação continuada em serviço tem como principal função possibilitar que o profissional da educação reflita sobre sua prática, estude, se atualize e, conseqüentemente, repense sua ação pedagógica. Para tanto, é necessário que os sujeitos envolvidos queiram aprender algo, estejam dispostos a refletir e a realizar mudanças em sua prática e postura profissional. A formação centrada na escola possibilita que este processo seja mais significativo para todos os envolvidos, pois parte das situações vividas no contexto de atuação dos professores. Com base neste entendimento, a questão problema deste trabalho foi: como promover a formação continuada na escola com foco na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, ressignificando os tempos pedagógicos destinados à formação? O principal objetivo foi promover a formação continuada na escola com foco na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando a reflexão sobre a prática docente a partir dos problemas e situações do contexto, ressignificando os tempos pedagógicos destinados à formação. A pesquisa qualitativa se deu por meio de uma pesquisa-ação envolvendo professores, coordenação e direção da escola e teve como principais repercussões o papel que a coordenação pedagógica passou a assumir no processo de formação de professores; a formação significativa, a partir dos desafios encontrados no contexto escolar; e a ressignificação e qualificação dos tempos de formação na escola, contribuindo positivamente para a melhoria dos processos de ensinar e de aprender, provocando mudanças na prática e postura de alguns profissionais e, em outros, fomentando a vontade de mudar.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Coordenação Pedagógica. Pensamento Reflexivo. Tempos e espaços de formação na escola.

# 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem como principal função possibilitar ao profissional da educação refletir sobre sua prática, estudar e se atualizar para repensar o processo pedagógico e ressignificar suas ações. Para tanto, é necessário que os sujeitos envolvidos estejam no processo dispostos a refletir e a realizar mudanças em sua ação pedagógica e postura profissional.

Com base nesse entendimento, durante o ano letivo de 2019 o grupo de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Blumenau participou de um movimento de formação continuada com foco no papel do coordenador pedagógico e sua atuação. No decorrer desse processo formativo, os coordenadores pedagógicos foram incentivados a realizar uma pesquisa-ação na unidade escolar, a partir de uma necessidade identificada. O desafio era levantar dados e, ao mesmo tempo, propor ações que possibilitassem mudanças no contexto escolar. O entendimento era que essa proposta contribuiria para que o coordenador pedagógico assumisse uma postura reflexiva e investigativa. O produto dessa experiência se transformou neste artigo que visa relatar um movimento de formação continuada centrado na escola considerado bem-sucedido.

Conforme Thiollent (1985, p.14), pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Com base nesse fundamento teórico, esta pesquisa foi realizada na Escola Isolada Municipal Alves Ramos que atende 130 crianças desde a educação infantil (04 e 05 anos) até o 5º ano do Ensino Fundamental e se localiza na zona rural do município de Blumenau - SC.

O ponto de partida para a proposta desenvolvida foi a observação, na condição de coordenadora pedagógica, de que os professores apresentavam dificuldades em elaborar seus planejamentos para a atuação em sala de aula e, em alguns casos, realizavam práticas que não apresentavam bons resultados. Em decorrência dessa situação, apontavam a necessidade de tempos para conversar e estudar sobre a prática pedagógica.

Diante disso, a questão problema definida para o desenvolvimento do trabalho foi: Como promover a formação continuada na escola com foco na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem? O principal objetivo foi promover a formação continuada na escola com foco na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando a reflexão sobre a prática docente a partir dos problemas e situações do nosso contexto. Este artigo relata o processo formativo que contou com a participação da direção da escola, coordenação pedagógica e da maioria dos professores.

## 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA

Almeida e Placco (2018, p. 24-25) ao abordarem o trabalho do coordenador pedagógico, partem do pressuposto que cada escola é única, assim como os sujeitos que as constituem. Desse modo, a função da coordenação pedagógica diz respeito à:

[...] uma função mediadora no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhe parecem inadequadas como propostas de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

[...] uma função mediadora no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhe parecem inadequadas como propostas de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

Neste sentido, e ainda de acordo com as autoras, o papel do coordenador é fundamental. Sua atuação apresenta diferentes dimensões:

[...] como articulador, seu papel principal é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela; como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento - ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. (ALMEIDA; PLACCO, 2018, p.24-25).

Assumir esse papel de articulador, formador e transformador é um grande desafio que se coloca aos coordenadores pedagógicos, visto que a demanda das escolas é bastante diversa e geralmente envolve o profissional que atua na coordenação pedagógica em múltiplas atividades nem sempre relacionadas à sua função. Além disso, cada escola, apesar das similaridades resultantes do fato de ser escola, possui identidade própria, apresenta características que são específicas daquele contexto. Portanto, as ações pedagógicas desenvolvidas em um contexto nem sempre podem ser repetidas no outro. Desse modo, a coordenação e professores precisam construir uma postura crítica e reflexiva que os possibilite, por meio da formação, olhar para o que é específico daquela comunidade, escola e turma.

A importância de pensar a formação continuada centrada na escola, atendendo às necessidades específicas do grupo, tem sido apontada por vários pesquisadores que estudam a formação de professores e que alertam que é necessário redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação, ou seja, é preciso transformar a ação do professor por meio da reflexão e para isso são necessárias metodologias ativas

que possibilitem tal transformação. Para isso, faz-se necessário romper com propostas de formação que apenas transmitem informações, geralmente com foco nas dificuldades, onde todos os participantes permanecem sentados e ouvindo. (CANÁRIO, 2003; IMBERNÓN, 2010).

O papel do coordenador pedagógico como articulador desse processo de formação é fundamental. Mas, para que possa assumi-la, é necessário que entenda que *“a sabedoria do grupo lhe dá sustentação – e que deve confiar nela; aprender que o grupo tem respostas e recursos, mas espera sua liderança pedagógica para articular seus saberes e seus esforços.”* (ALMEIDA; PLACCO, 2018, p.33).

A formação continuada no contexto da escola, diferente da formação que acontece em outros espaços, possibilita refletir sobre a prática de maneira situada, olhando para as situações e problemas que são enfrentados no cotidiano no qual os professores estão imersos. Desse modo, para que a coordenação pedagógica possa contribuir com esse processo planejando e desenvolvendo ações formativas centradas na escola, faz-se necessário compreender como o adulto professor aprende e criar situações que possibilitem transformar a sua prática, a partir da percepção e tomada de consciência de suas dificuldades e de suas potencialidades.

Neste sentido, Placco e Souza (2006, p.17), explicam que “A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”. As autoras apontam quatro características da aprendizagem dos adultos: I) as experiências e vivências do indivíduo influenciarão o processo de formação; II) tudo precisará fazer sentido e ter um significado para o indivíduo aprender; III) o indivíduo precisa ter um motivo/razão para aprender determinada coisa, e; IV) a pessoa precisa escolher e estar disposta a aprender. As autoras também consideram que a memória, a subjetividade e a metacognição caminham juntas no processo de aprendizagem do adulto professor, pois elas permitem ao sujeito conservar e apontar sentidos e sensações e, atribuir significados e sentidos. Placco e Souza (2006), destacam especialmente o papel da metacognição como fundamental para a aprendizagem do adulto, pois, de acordo com as autoras, é necessário saber como aprendemos, pensar sobre o nosso próprio pensar. Esse processo nos auxilia a gerir nossos processos mentais, conscientemente. Ainda de acordo com as autoras, *“O percurso metacognitivo é um processo contínuo de construção, no qual a intencionalidade e a tomada de consciência se fazem presentes”* (PLACCO, 2006, p.56).

Por outro lado, Imbernón (2010), explica sobre a importância das formações agirem sobre as situações problemáticas presentes no contexto escolar. O autor alerta que a formação não é treinamento, onde o formador seleciona os temas e as atividades sozinho. Precisamos considerar que cada professor tem suas características próprias, que possui um desempenho profissional próprio e, que cada escola de atuação possui suas especificidades. E adverte:



[...] na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus micro-contextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (IMBERNÓN, 2010, p.55).

As ideias do autor explicitam a importância e a potência da formação continuada centrada na escola como possibilidade de promover mudanças reais e fortalecidas na ação pedagógica.

### **3 O CAMINHO PERCORRIDO**

Com base nos fundamentos teóricos apontados e desafiada pela formação para a coordenação pedagógica a realizar um projeto de intervenção na unidade escolar de atuação focando uma situação-problema, identifiquei que os professores apresentavam dificuldades no planejar, no agir e no avaliar, além de não refletirem sobre sua prática pedagógica em conjunto com os demais. Diante desta situação, passei a desenvolver um processo de formação continuada com foco na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, a partir dos tempos e espaços já instituídos na escola, como o conselho de classe e a reunião pedagógica, e da organização de outros tempos, como o do grupo de estudos que passou a acontecer mensalmente no período noturno. Entendia que, desse modo, seria possível, em conjunto com o grupo de professores e professoras promover uma transformação na prática ou, pelo menos no pensar destes profissionais.

#### **3.1 O PONTO DE PARTIDA**

O primeiro passo para o desenvolvimento desta ação formativa na escola foi realizado no início do ano letivo de 2019, a partir do levantamento de expectativas dos professores com relação ao papel da coordenação pedagógica na escola. Para tanto, as seguintes questões foram apresentadas ao grupo: I) O que torna o coordenador pedagógico significativo para o professor?; II) Qual é o “pedagógico” do coordenador pedagógico?; III) O pedagógico do coordenador pedagógico corre riscos de não se concretizar na escola? e; IV) O que é para você um “bom” coordenador pedagógico?. Estas perguntas foram lançadas com o objetivo de compreender a visão do grupo de trabalho a respeito da função da coordenação pedagógica na escola.

Confesso que fiquei surpresa com o número de participantes, dos 15 professores que compunham o grupo, apenas 6 responderam. Porém, as respostas me deixaram tranquila. Em síntese, todos os respondentes apontaram o coordenador pedagógico como “parceiro” da equipe, responsável pela orientação dos profissionais e, articulador entre os sujeitos envolvidos. O posicionamento dos professores se aproximava do que diz Almeida e Placco

(2018) quando cita que os “bons” coordenadores possuem em comum dois compromissos: o pedagógico, que diz respeito à manutenção do foco do coordenador pedagógico no processo de ensino-aprendizagem como ação principal da escola, e as relações humanas, que valorizam esforços individuais e coletivos e dizem respeito à ideia de coordenador como aquele que ajuda, apoia e procura soluções. Tal aproximação me motivava a seguir em frente e persistir no propósito de desenvolver, junto ao grupo de professores, o processo formativo na escola, pois como diz a autora, *“Alguém que se considera um ‘bom Coordenador Pedagógico’ traz satisfação e a sensação de não estar sozinho na tarefa de ensinar e de lidar com os múltiplos desafios da escola.”* (ALMEIDA, PLACCO, 2018, p.51).

Desse modo, a partir dessa primeira aproximação com o grupo de professores, passei a planejar e desenvolver um movimento de formação organizado de diferentes formas e em diferentes momentos no decorrer de todo o ano, tendo como fio condutor a ideia de uma proposta de formação continuada centrada na escola.

## **4 A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES PARA O PROCESSO FORMATIVO CENTRADO NA ESCOLA**

A seguir, identifico e descrevo os tempos organizados para a formação na escola durante o ano de 2019.

- **Pré-conselho:** momento que antecede o conselho de classe, realizado com os professores, pais, alunos e coordenação pedagógica. A análise dos dados obtidos no pré-conselho, passou a direcionar a organização do encontro formativo para o conselho de classe.
- **Conselho de classe:** momento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem que acontece ao final de cada trimestre. Esses momentos passaram a ser ressignificados e ter como foco os fatos apresentados a respeito do processo de aprendizagem e a reflexão sobre as ações da instituição para alcançar as metas projetadas no início do ano, buscando, desse modo, superar o que normalmente acontece nesses encontros que é a discussão sobre notas baixas, problemas particulares de alunos, entre outros.
- **Reuniões pedagógicas:** Organização de momentos formativos durante o ano letivo, no período entre os conselhos de classe, permitindo a continuidade dos assuntos e discussões realizadas no momento do conselho de classe.
- **Grupo de estudos:** Encontros mensais realizados no período noturno, com participação facultativa a todos os profissionais da unidade, com o objetivo de refletir sobre diferentes assuntos e as próprias práticas pedagógicas.

## 5 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO FORMATIVO

### A resignificação do pré-conselho e do conselho de classe

**1 Pré-conselho:** Momento planejado com o objetivo de romper com a ideia de que somente o aluno é avaliado. Para provocar a reflexão do grupo organizei questionamentos, por meio de formulário *on-line* que possibilitavam aos professores refletir, mesmo que brevemente, sobre sua prática em sala de aula. A análise das primeiras respostas apontou o principal problema: a falta de planejamento que considerasse principalmente a diversidade dos alunos, mas que também apresentasse objetivos claros e atividades estimulantes e desafiadoras. Essa dificuldade, para além das respostas dadas pelos professores aos questionamentos anteriores ao conselho de classe, era também por mim observada durante o acompanhamento dos cadernos e planilhas de planejamentos periódicos.

**1 Conselho de classe:** Como base nos dados do pré-conselho, entendi que para que os professores pudessem planejar considerando os estudantes, era importante que olhassem para as crianças e tentassem entendê-las a partir de suas reais características e não tendo como referência a criança que foram ou que idealizavam a partir dos livros didáticos. Para refletir a respeito desta questão, organizei textos que tratassem a respeito das características das crianças no século XXI. Essa discussão alertou o grupo de profissionais a respeito da importância de considerar os avanços tecnológicos, sociais e culturais da sociedade atual nos planejamentos, pois quando estes não são levados em conta os alunos se afastam do ambiente escolar.

É preciso compreender o mundo da criança para conquistá-la e ser possível ensiná-la.

**2 Pré-conselho:** Nessa etapa um novo questionário foi proposto, também de forma *on-line*, para que os professores pudessem retomar algumas reflexões. Comparando as respostas com os questionamentos realizados no primeiro pré-conselho, foi possível perceber que alguns professores realmente passaram a refletir sobre sua prática pedagógica, assumindo algumas fragilidades e, buscando superá-las ao serem questionados sobre os objetivos de aprendizagem nos planejamentos.

**2 Conselho de classe:** Esse momento novamente se deu por meio do movimento de refletir sobre os resultados e pensar metas e ações. Nesse conselho, fizemos um breve estudo sobre as 10 competências da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), entendendo que a BNCC passa a ser uma referência nacional para a elaboração de currículos, materiais didáticos, entre outros documentos e políticas, estabelecendo competências essenciais a serem desenvolvidas ao longo da vida escolar de crianças e adolescentes.

**3 Pré-conselho:** Nessa etapa demos continuidade ao trabalho com o formulário *on-line*, a partir dos questionamentos pertinentes à prática pedagógica, rendimento das turmas, avaliação dos momentos formativos e sugestões.

**3 Conselho de classe:** nesse momento refletimos sobre o aprendizado dos alunos e sobre as nossas ações. Todos os professores relataram haver melhoras e avanços, alguns professores conseguiram diversificar nas avaliações e, todos relataram ter melhorado e/ou aperfeiçoado sua prática pedagógica após as discussões e reflexões realizadas durante todo o ano letivo nos momentos formativos.

Conselho de classe do 1º trimestre – maio de 2019.



Fonte: Arquivo Coordenação

### **Os encontros do grupo de estudos no período noturno**

No decorrer do ano foram realizados seis encontros do grupo de estudos no período noturno. Esses encontros aconteceram articulados com os pré-conselhos e conselhos de classe e abordaram temáticas que foram sendo identificadas como importantes no decorrer dos momentos formativos e a partir das observações que eu como coordenadora realizava a respeito das ações pedagógicas desenvolvidas na escola e das relações que se estabeleciam entre os professores e desses com os estudantes. Neste percurso, aspectos que geralmente não são considerados relevantes ou passam despercebidos foram explicitados. Dessa forma, questões relacionadas ao modo como a ação pedagógica acontece no cotidiano da sala de aula, decorrentes das concepções dos professores a

respeito da aprendizagem, das dúvidas sobre o planejamento e sobre a avaliação foram discutidas e refletidas em grupo, em diálogo com textos de fundamentação.

Os encontros aconteceram na escola, presencialmente, com periodicidade mensal. As seguintes temáticas foram trabalhadas:

### **Encontro I: O uso de tecnologias digitais na educação**

A partir da percepção de que a maioria dos professores não dominava o uso de tecnologias digitais, apresentando dificuldades no uso de ferramentas básicas como formatação e organização de materiais, o que se explicitava nos planejamentos digitados e na organização de atividades impressas, abordamos a questão após a realização de uma autoavaliação com auxílio do Guia EduTec.2

Encontro I do grupo de estudos, período noturno – junho de 2019.



Fonte: Arquivo Coordenação



## **Encontro II: Violências**

Neste encontro discutimos sobre o impacto da violência na constituição humana. O objetivo era refletir sobre as relações, muitas vezes violentas, estabelecidas com os estudantes na escola, que permanecem em muitas situações fortemente ligadas à ideia de punição e castigo, sendo esse tipo de relação considerado muitas vezes “normal” e ignorada, pelos profissionais (professores, coordenação pedagógica e gestão).

Encontro II do grupo de estudos, período noturno – julho de 2019.



Fonte: Arquivo Coordenação

## **Encontro III: Avaliação e planejamento**

Os professores entendem o planejamento como mera “burocracia”, sem a necessidade de detalhamento. E, relatam que não há a necessidade de planejar, pois os objetivos já estão dispostos no planejamento anual, e que apenas elencando os conteúdos por tópicos eles conseguem realizar a aula, as atividades e as avaliações. A partir dessa percepção, discutimos sobre o planejamento pedagógico tratando de seus propósitos e desse entendimento que ainda permanece entre os professores. Essa ideia foi ressignificada, por meio da reflexão a respeito do papel imprescindível do planejamento para a atuação do professor em sala de aula e do entendimento de que este servirá de guia para orientá-lo durante toda sua prática pedagógica e no processo de avaliação.

Encontro III do grupo de estudos, período noturno – agosto de 2019.



Fonte: Arquivo Coordenação

#### **Encontro IV: Reflexão sobre a própria prática**

No quarto encontro realizamos uma avaliação sobre o grupo de estudos. Os professores avaliaram se o objetivo proposto no início, que era refletir a respeito das práticas pedagógicas, estava sendo alcançado. Também avaliaram se percebiam mudanças em suas práticas; o comprometimento com a realização das leituras propostas; e as sugestões para os próximos encontros. A avaliação apontou que as discussões estavam possibilitando reflexões sobre a prática, alguns professores admitiram a falta de atenção na leitura dos documentos orientadores e, a maioria relatou que realizou alguma das atividades propostas durante os encontros, entre elas, planejamentos e avaliações detalhados, com foco nos objetivos e o uso e criação de jogos em sala de aula. Sugeriram para os próximos encontros: oficinas de jogos, treinamento para atividades *on-line* (tecnológicas), elaboração conjunta e interdisciplinar de planejamentos e avaliação.

#### **Encontro V: Jogos pedagógicos na prática**

O quinto encontro do grupo de estudos teve que ser cancelado, devido a agenda do mês, com inúmeros eventos. Então, a pauta foi transferida para a reunião pedagógica, prevista para o mesmo período: uma oficina de jogos. Neste momento realizamos uma reflexão sobre a importância do uso de jogos pedagógicos em sala de aula. E os professores puderam vivenciar diferentes jogos pedagógicos, percebendo quão valiosos são os momentos lúdicos na aprendizagem.

Reunião pedagógica II – outubro de 2019.



Fonte: Arquivo Coordenação

### **Encontro VI: Inovação**

No último encontro do grupo de estudos a pauta de discussão foi: o que é inovar? A partir de atividade de interação com uso de tecnologia digital, de vídeos sobre “Como é a escola inovadora?” e sobre as “Experiências inovadoras na educação”, de José Pacheco e, também, de leitura de texto de fundamentação, discutimos sobre o que é INOVAÇÃO. Concluímos que precisamos “aprender a desaprender”, para podermos inovar.



Todas as discussões realizadas até o momento em todos os encontros e reuniões vieram à tona neste último encontro, quando se explicitou que para inovar é necessário mudar e transformar as práticas pedagógicas até agora realizadas. Desse modo, nos aproximamos de Nóvoa (2018, p.13) quando diz que “a inovação é um caminho, um processo, e não uma aparição do nada”, ou seja, não precisamos abandonar tudo o que fazemos e acreditamos para fazer diferente, mas sim, implementar algo novo ao que já fazemos e colocá-lo em prática, em funcionamento.

Último encontro do grupo de estudos – novembro de 2019.



Fonte: Arquivo Coordenação.

### **As reuniões pedagógicas**

Na primeira reunião pedagógica, tivemos a presença de uma psicopedagoga convidada para falar sobre “Aprendizagens x dificuldades”, proporcionando ao grupo uma reflexão sobre como as crianças aprendem, dificuldades de aprendizagem e transtornos, que acabam por atrapalhar o processo de aprendizagem e sobre as dificuldades dos profissionais em lidar com estas crianças em sala de aula.

Reunião pedagógica II – agosto de 2019.



Fonte: Arquivo Coordenação

Na segunda reunião, de acordo com o combinado no grupo de estudos, no encontro V, realizamos uma reflexão sobre a importância da ludicidade e do uso de jogos pedagógicos em sala de aula. Para tanto, os professores vivenciaram diferentes jogos pedagógicos que possibilitaram perceber quão valiosos são os momentos lúdicos na aprendizagem.

Reunião pedagógica III – outubro de 2019.



Fonte: Arquivo Coordenação

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada no contexto da escola difere da formação que acontece em outros espaços e nos possibilita enquanto grupo refletir sobre as situações e problemas que enfrentamos em nosso cotidiano e sobre as nossas próprias práticas, possibilitando à coordenação pedagógica planejar e desenvolver ações formativas direcionadas às necessidades do grupo.

Considerando o papel de articulador, formador e transformador do coordenador pedagógico e, ao mesmo tempo todos os desafios que se colocam no percurso deste profissional no dia a dia da escola, é importante destacar que os tempos disponíveis no calendário escolar precisam ser ressignificados e qualificados, a fim de contribuir positivamente com todos os envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

Todos os profissionais que participaram dos conselhos de classe e reuniões pedagógicas elogiaram os momentos e, sobre o grupo de estudos relataram que os encontros foram muito produtivos e importantes para reflexão e transformação das ações pedagógicas, diversificando suas práticas com jogos, músicas, atividades diferenciadas e desafios,

focando no planejamento e na possibilidade de cada aluno em sala de aula.

Considerando que o processo formativo proposto aos professores desta unidade escolar baseou-se numa necessidade percebida pela coordenação pedagógica já no início do ano e, teve o tempo de um ano letivo para acontecer, utilizando-se de todos os momentos disponíveis no calendário escolar e, tempos fora do horário de trabalho, pode-se concluir que os resultados apresentados foram positivos.

As mudanças foram perceptíveis em todo o grupo. Desde os professores que modificaram alguma prática pedagógica em sala de aula, percebendo resultados melhores com seus alunos, até professores que conseguiram compreender a importância de um planejamento bem elaborado para sua atuação docente, adotando as mudanças propostas para melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Apesar das conquistas, percebo que o corpo docente necessita avançar no autoaprendizado, apostando na reflexão sobre empatia e desenvolvendo uma postura pesquisadora e reflexiva. Isso exige pensar sobre o próprio pensar e identificar os caminhos de sua própria aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N.S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22.12.2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. **Antonio Nóvoa: uma vida para a educação**. Scielo, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e201844002003.pdf>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2020.

PLACCO, V. M. N. S. **Aprendizagem do adulto professores**. Editora Loyola, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

---

## Capítulo 4

# **INSERÇÃO À DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

RÚBIA FABIANA TRIERWEILER



## RESUMO

Esta pesquisa-ação teve como objetivo principal desenvolver um processo formativo em serviço à profissionais com pouca ou nenhuma experiência em alfabetização que compunham o quadro docente da Escola Básica Municipal Leoberto Leal, no ano de 2019, vislumbrando a aprendizagem de todas as crianças das turmas de pré-escolar ao 2º ano, bem como trazer à visibilidade a importância do Coordenador Pedagógico no processo formativo dos profissionais da escola. A pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa, fundamentada em Almeida et al. (2012), proporcionou identificar a situação-problema que se apresentava naquele contexto, refletir e atuar sobre ela, a partir de atividades como: avaliações diagnósticas aplicadas em momentos específicos do período letivo de 2019, tabulação dos dados dessas avaliações, bem como apresentação deles às professoras regentes que atuaram nas turmas de alfabetização da escola contexto da pesquisa, permitindo visualizar a realidade de cada turma, identificar fragilidades e traçar um plano de ação para superá-las. Dentre as atividades propostas, também se promoveu momentos de formação em serviço, diálogos e trocas de experiência entre os profissionais envolvidos, na busca incessante de se qualificar a prática pedagógica desses profissionais, trazendo resultados positivos em prol do alcance dos objetivos propostos. Como resultado, observou-se o interesse e a preocupação dos profissionais envolvidos em acessar novas possibilidades, em ressignificar suas práticas e avanços significativos na aprendizagem geral das crianças. As avaliações, possibilitam concluir que os objetivos de aprendizagem preconizados pelas Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau para cada turma, foram alcançados com a maioria dos estudantes avaliados.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Formação de professores. Inserção à docência. Alfabetização.

# 1 INTRODUÇÃO

Se pautássemos nosso entendimento sobre o potencial humano de atuação na sociedade de uma maneira bastante ampla e de senso comum, parece claro e lógico o que diferencia o ser humano de outros animais: capacidade de pensamento lógico, raciocínio, autocuidado, trabalhar para conseguir o próprio sustento, potencial criador e inovador adequado às suas necessidades, das mais primitivas às mais complexas, dentre outras habilidades e aptidões, além das condições físico-biológicas para se “ser humano”. Talvez essa visão ampla e, de certa forma, simplista, bastasse para caracterizá-lo. Porém, Srigado (2000, p. 54) esclarece que:

[...] contrariamente ao que ocorre no mundo biológico, a sociabilidade humana não é simplesmente dada pela natureza, mas assumida pelo homem que procura formas variadas de concretizá-la. Estas formas circunscrevem o campo do que entendemos por organização social ou sociedade. O homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. Por serem obra do homem, estas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana, das mais simples das sociedades tribais às mais complexas das sociedades contemporâneas, integram o elenco do que denominamos produções culturais.

No âmbito das relações sociais também vários atributos, por assim dizer, caracterizam o ser humano. Dentre eles, talvez os que mais se destacam, aliados aos citados anteriormente e que registram o seu próprio processo evolutivo para ser humano, se evidenciam na capacidade que ele, ao longo de milênios, desenvolveu de se expressar, comunicar, deixar suas marcas e feitos registrados, dentre outras formas, através da leitura e da escrita.

A Alfabetização, como política pública em educação, que tem o propósito de garantir a todos o direito à apropriação da linguagem escrita como construção histórica da humanidade, é tema de discussão em nosso país há bastante tempo. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular dá sequência a essa discussão, defendendo a ideia de “melhorar a qualidade da Alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal”. (BRASIL, 2017, p. 15).

Em âmbito estadual, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), traz orientações quanto à perspectiva mais adequada para desenvolver práticas didático-pedagógicas consistentes que reverterão no alcance do objetivo principal da escola, das políticas públicas, da sociedade e dos sujeitos enquanto indivíduos sobre a Alfabetização, compreendendo:

A necessidade de aprendizagem do código escrito com o objetivo maior não só da Alfabetização por si só, mas da Alfabetização para o exercício pleno da cidadania [...], o que justifica firmarmos o que estamos denominando de Alfabetização com e para o letramento. (SANTA CATARINA, 2019, p. 148-

O conceito de letramento designa “o estado ou a condição que cada indivíduo ou grupos de indivíduos passam a ter a partir da aquisição da língua escrita” (SOARES, 2003, p. 39). Significa apropriar-se da escrita, tornar a escrita própria, assumi-la como sua propriedade. Ainda de acordo com Soares (2004), o letramento refere-se aos usos das atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Desse modo, a ideia de alfabetização com e para o letramento, presente no documento orientador do currículo catarinense, indica a necessidade de alfabetizar dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas.

Atualmente, a escola contexto de nosso trabalho passa por um processo de renovação de seu quadro funcional, sobretudo dos profissionais que se dedicam à alfabetização nas turmas de 1º e 2º anos. As vagas, até o momento em que são preenchidas por novos profissionais efetivos, são assumidas por professores que são admitidos em caráter temporário. O que se tem percebido com a chegada destes novos profissionais na escola em questão, são professores, muitas vezes, recém-formados, em início de carreira ou já há algum tempo na área educacional, porém, sem experiência específica na área da alfabetização. Muitos relatam nunca ter trabalhado com uma turma de 1º ou 2º ano, por exemplo.

Diante desta situação, percebe-se a necessidade de estes profissionais irem em busca de formação continuada, de forma a aprimorar conhecimentos e aptidões para o exercício de sua função.

Cabe aos educadores(as), em um processo contínuo de estudo e de formação continuada, buscarem o domínio [dos] conceitos e, como autores da sua própria prática pedagógica, galgarem os seus percursos a partir da realidade em que se encontram imersos. (SANTA CATARINA, 2019, p. 154).

É imperativo que o intento ao aprimoramento profissional ganhe relevo quando se está trabalhando com alfabetização, dada à sofisticação cognitiva desta fase da vida educacional da criança e culminância desse processo que impactará permanentemente, positiva ou negativamente, em sua vida como indivíduo e como cidadão.

No entanto, no que diz respeito ao processo formativo no contexto da escola, cabe à coordenação pedagógica o importante papel de atuar como organizadora de formações que promovam a inserção à docência na alfabetização desses profissionais no contexto em que desenvolvem a sua ação pedagógica. Desse modo, ao perceber o perfil do grupo de trabalho constituído para o ano de 2019, após escuta atenta da trajetória formativa desses profissionais advindos à escola, a coordenação pedagógica responsável por esta etapa da Educação Básica, entendendo sua função tanto acolhedora, quanto, como nos aponta Almeida (2018), quanto mediadora, articuladora, formadora e transformadora da realidade na qual está inserida, traçou um plano de ação que visava, acima de tudo, contribuir para o avanço pessoal e profissional das pessoas que ali estavam, desenvolvendo um processo formativo em trabalho aos profissionais iniciantes em alfabetização de forma a assegurar a



aprendizagem das crianças.

Assim, a questão principal deste trabalho passou a ser como desenvolver um processo formativo no contexto da escola que promova a inserção à docência na alfabetização? O objetivo é desenvolver um processo formativo no contexto da escola que promova a inserção à docência na alfabetização.

## 2 METODOLOGIA

Dada a problemática a que se propôs responder, o presente trabalho, de caráter qualitativo, se realizou por meio de uma pesquisa-ação, tendo como principais participantes, professores referência (regentes) de pré-escolar, 1º e 2º anos iniciantes na alfabetização e com mais experiência, professor de Educação Física, professora articuladora de leitura e pesquisa (bibliotecária), professores de apoio pedagógico, do Atendimento Educacional Especializado (AEE – Sala de Recurso Multifuncional – Educação Especial) e a Coordenadora Pedagógica que atende mais especificamente esses grupos da Escola Básica Municipal Leoberto Leal, da cidade de Blumenau – SC.

Com relação ao caráter qualitativo da pesquisa, Almeida, Marchi e Pereira (2012, p. 37) esclarece que “[...] remete-se à uma pesquisa com foco na subjetividade, esta característica reforça o fato da dificuldade da pesquisa qualitativa ser traduzida facilmente em números.”

A respeito da pesquisa-ação, meio pelo qual esse trabalho se desenvolveu, Tripp (2005, p. 445), orienta que:

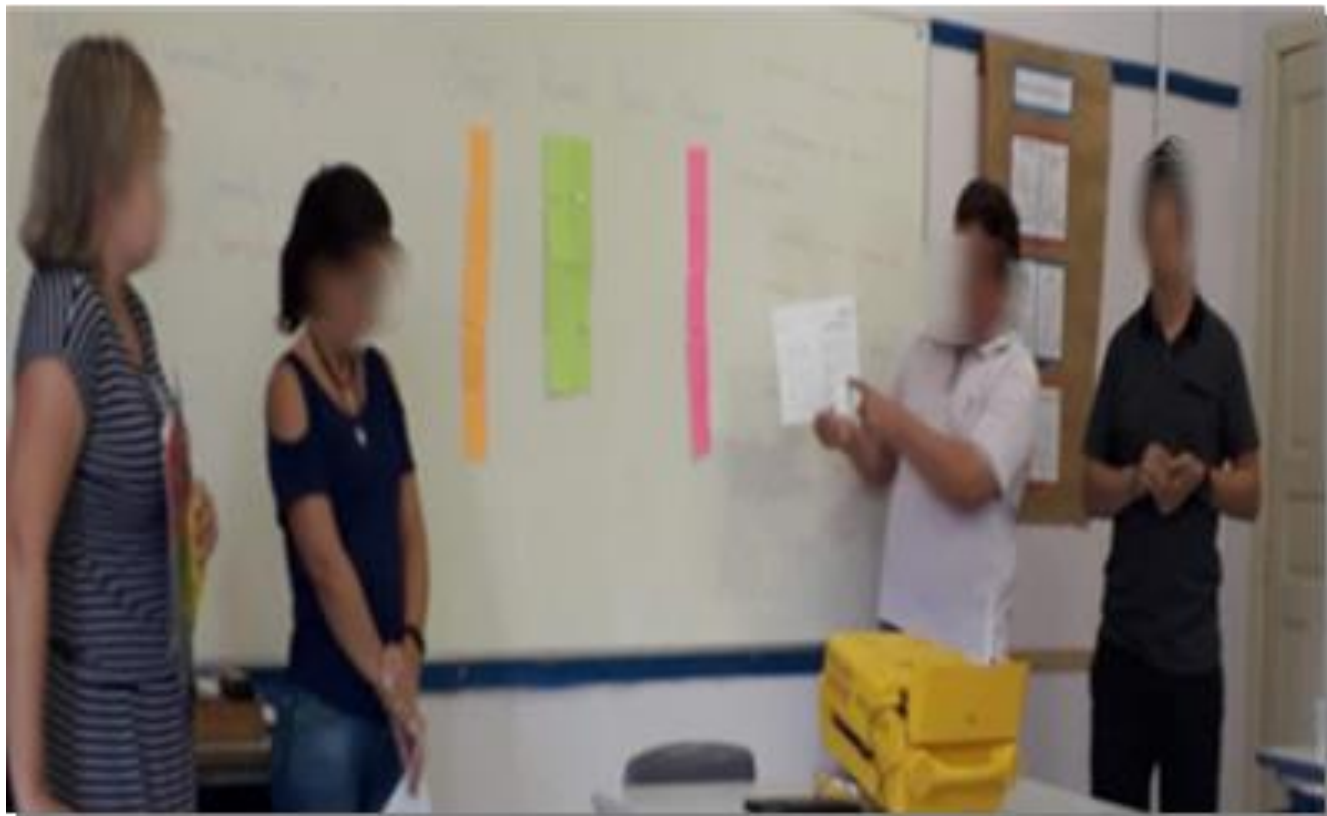
[...] é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. [...] A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.

Considerando o que o referido autor esclarece, a pesquisa-ação permite ao pesquisador, progredir em seu próprio aprendizado, não somente identificando a situação-problema, mas, sobretudo, se posicionando agente com relação a ela, refletindo sobre sua ação e seus impactos onde se instaura. Para a geração de dados e busca de se atingir a resposta esperada à situação-problema posta, organizou-se alguns procedimentos e instrumentos de geração de dados que possibilitaram um movimento de identificação do problema, reflexão acerca dele e ação na busca de solucioná-lo, refletindo novamente, a cada novo resultado dessas ações.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

A principal intenção desse trabalho foi desenvolver um processo formativo no contexto da escola que promovesse a inserção à docência na alfabetização de professores iniciantes ou não e, conseqüentemente, assegurar a aprendizagem das crianças. Considerando isso, realizou-se uma avaliação diagnóstica estruturada pela coordenação pedagógica da escola contexto da pesquisa- ação, com todas as turmas de 5-6 anos, 1os e 2os ano do ensino fundamental, a fim de mapear o ponto de partida de novas aprendizagens, assim como os progressos e as dificuldades apresentadas pelas turmas, em tempos específicos do ano letivo (início, meio e final do ano). Esses dados, produzidos pelas referidas avaliações, foram organizados em uma tabela estruturada com os critérios de avaliação nas áreas de leitura, reconhecimento das letras do alfabeto e números (até certa ordem), escrita espontânea de palavras e produção textual. Feitos esses dois movimentos iniciais, organizou-se momentos de apresentação e leitura dos dados gerados com as avaliações diagnósticas às e com as professoras referência (regentes) pela coordenação pedagógica, evidenciando pontos de partida, avanços e aspectos a trabalhar, traçando novas metas, objetivos de aprendizagem e modulando metodologias adequadas para superar as dificuldades ainda apresentadas.

Socialização do planejamento reestruturado.



Fonte: Arquivo Coordenação

A partir desses dados e com base no perfil dos profissionais ingressantes na escola contexto da pesquisa-ação, no ano de 2019 empreendeu-se um processo de formação continuada em serviço cujas etapas são apresentadas a seguir.

A primeira ação foi uma formação específica sobre alfabetização, à noite, com livre adesão, sem banco de horas, em que questões relacionadas à alfabetização com letramento que já vinham sendo discutidas anteriormente com o grupo foram abordadas.

Nessa formação, o intuito era aprofundar aspectos principais da alfabetização, bem como metodologias adequadas a este processo e formas de intervenção quanto aos níveis conceituais de escrita, proporcionando uma troca de experiências entre as professoras iniciantes e as com mais experiência que faziam parte do grupo.

Trabalho em grupo - professoras alfabetizadoras, de Informática, da sala de recurso multifuncional, apoio e biblioteca.



Trabalho em grupo - professoras alfabetizadoras, de Informática, da sala de recurso multifuncional, apoio e biblioteca.



Fonte: Arquivo Coordenação

A formação também se dava por meio de orientação sobre o planejamento em reuniões individuais com as professoras, nas horas-atividade (HAE), bem como em momentos/conversas informais quando a coordenação pedagógica se fazia presente nas salas de aula, sendo disponibilizados materiais para consulta e pesquisa às professoras (artigos, textos, sites, vídeos), relacionados ao processo de alfabetização de um modo geral e ao planejamento específico à esta área do conhecimento.

Paralelo às ações descritas, foi proposto um movimento de “tutoria pedagógica”, onde as professoras com mais experiência auxiliavam as com menos experiência de maneira ética e colaborativa. Foi organizada também uma “Oficina de Jogos” para a alfabetização tanto por parte da coordenação pedagógica, quanto pelas professoras, num movimento reflexivo de troca de experiências, e para as “professoras iniciantes” poderem apresentar alguns movimentos que já realizaram com suas turmas, bem-sucedidos ou não.

Todas as ações propostas foram colocadas em prática dentro de uma sequência didática, com exceção da “Oficina de Jogos” que foi incluída na formação específica sobre



alfabetização, intitulada “Café com Letrinhas”.

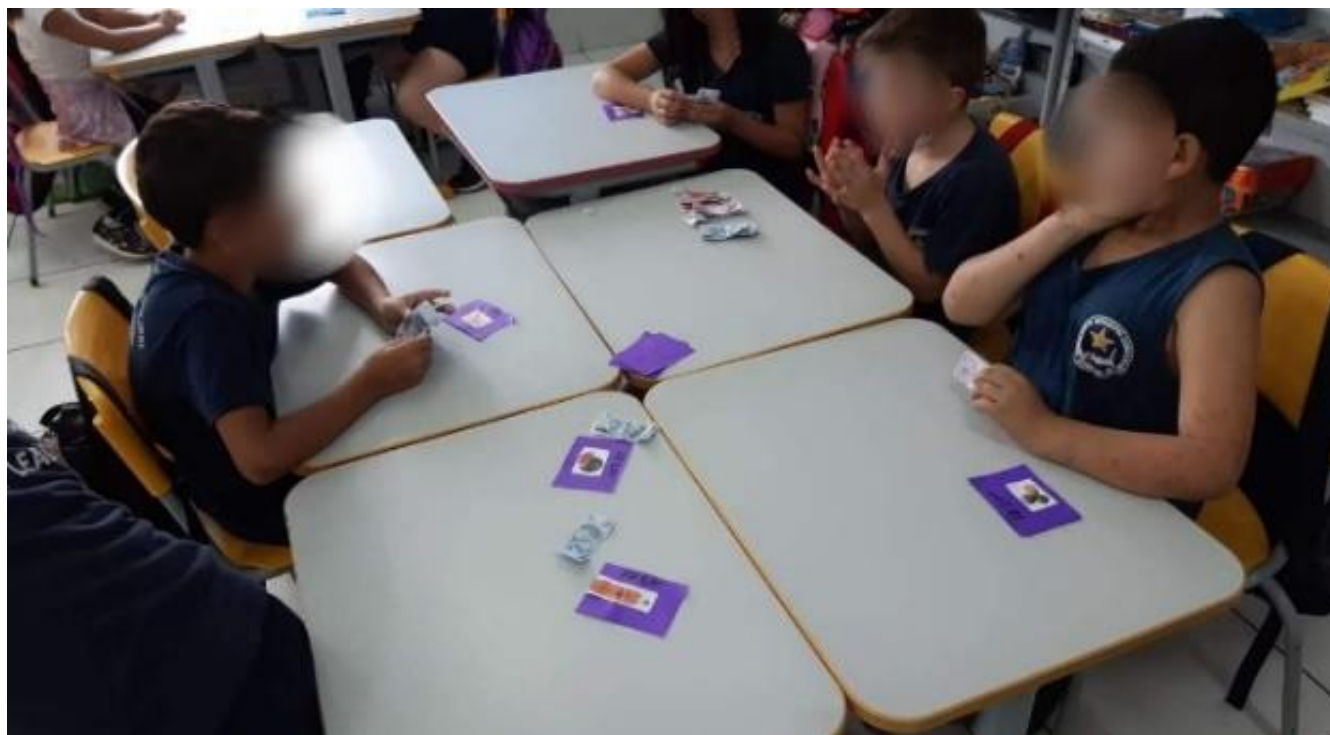
Nesta formação, Café com Letrinhas, os profissionais participantes do processo puderam apresentar suas práticas pedagógicas alfabetizadoras e, de maneira dialógica, conhecer recursos/jogos, sanar dúvidas, trocar ideias e experiências com pares de maior e menor experiência profissional, com a mediação da Coordenação Pedagógica nos aspectos teórico-metodológicos que se fizeram pertinentes na ocasião.

Jogos pedagógicos e atividades interativas.



Fonte: Arquivo Coordenação

Jogos pedagógicos e atividades interativas.



Fonte: Arquivo Coordenação

Em decorrência desse processo de formação, pode-se, por meio das avaliações diagnósticas, realizadas no decorrer do processo educativo, obter avanços significativos na aprendizagem geral das crianças. Essas avaliações, possibilitam concluir que os objetivos de aprendizagem preconizados pelas Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau para cada turma, foram alcançados com a maioria dos estudantes avaliados.

Jogos pedagógicos e atividades interativas.



Fonte: Arquivo Coordenação



Jogos pedagógicos e atividades interativas.



Fonte: Arquivo Coordenação

Um aspecto bastante evidente observado ao longo do processo é o interesse e a preocupação dos profissionais envolvidos em acessar novas possibilidades, em ressignificar suas práticas com relação ao que foi apontado na formação. Essa compreensão veio à tona tanto nos momentos formais de planejamento e da prática pedagógica propriamente dita, quanto na informalidade das conversas nos diversos espaços da escola.



## 4 REFLETINDO A RESPEITO DO PROCESSO VIVENCIADO

O que se propõe pensar e refletir por meio do presente trabalho é sobre as maneiras como a escola, sobretudo por meio da coordenação pedagógica, pode contribuir no processo de formação em serviço com os profissionais iniciantes ou não que estejam em processo de inserção à docência na alfabetização.

Não se trata de buscar resolver todas as questões que interferem no que se espera do desenvolvimento das práticas pedagógicas em alfabetização, como é o caso, por exemplo, da fragilidade da formação inicial e da inexperiência profissional. Mas, de ao identificar questões como essas, presentes no perfil dos professores que compuseram o quadro funcional da escola no ano de 2019, vislumbrar caminhos que possam ser seguidos, coletivamente, no intuito de amenizar e sanar tais dificuldades e avançar no processo de Alfabetização das crianças, pois, segundo Borges (2013, p. 20), “a formação do profissional docente [...] deve ter continuidade no decorrer de todo o exercício da prática profissional”.

Ainda segundo Borges (2013, p. 20), “[...] os alunos de graduação trazem conhecimentos acumulados ao longo da vida estudantil e, muitas vezes, oriundos de uma prática pedagógica que privilegiou a memorização dos conteúdos”. Em algumas situações se percebe que os profissionais tendem a reproduzir, em suas práticas pedagógicas, ações e metodologias vivenciadas enquanto eram estudantes, sem se dedicar a refletir se essas práticas eram e/ou continuam sendo adequadas. Quanto a essa questão, Borges (2013, p. 19-20) complementa afirmando que:

[...] é na universidade [ou deveria ser], especialmente nos cursos de formação de professores, que essas práticas tradicionais devem ser superadas, adotando-se mais atitudes dialógicas. Só dessa forma, por meio da aprendizagem dinâmica e ativa, é possível construir conhecimentos e habilidades para que possam se desenvolver profissionais reflexivos e investigativos, com capacidade de reflexão sobre a [sua própria] prática docente [e de outros], na busca de sempre aperfeiçoá-la.

Quando este processo de formação inicial se acha falho ou frágil por alguma circunstância, este profissional precisará de alguém que o oriente e o instrumentalize com os conhecimentos necessários para que possa, a partir de então, trabalhar com segurança e autonomia, articulando o já sabido com o saber construído através do movimento articulado teoria-prática, para que continue fazendo o seu melhor no espaço em que está e em outros que futuramente estará.

Na escola, a figura do Coordenador Pedagógico, bem como dos professores mais experientes da escola pode ser “este alguém” que apontará um norte que todo profissional iniciante necessita. Para Almeida, (2018, p. 20), “[...] o pedagógico se dá na relação entre os profissionais, entre os profissionais e os alunos, na relação destes com os saberes, na relação com a produção do conhecimento – e na articulação disso tudo”.

Desta forma, o que se pretende com este trabalho que ora se esboça no texto, é poder dialogar com este profissional em início de carreira profissional ou primeira experiência na Alfabetização, ouvi-lo e, baseado em sua experiência anterior, enriquecida no diálogo com parceiros teóricos e pares mais experientes no ambiente de trabalho, ressignificar, reelaborar e fazê-los se apropriar de conceitos e construir seu próprio conhecimento acerca da função de ser professor, atribuindo sentidos às suas experiências. (FURLANETTO E POSSATO apud ALMEIDA E PLACCO, 2018).

Entende-se que a caminhada de formação profissional dos indivíduos é processual, cadenciada, atemporal, longa, porém, necessária. Passar por processos de formação inicial e continuada como busca individual ou em serviço, dialogar e trocar experiências com pares mais experientes, capacita este professor a repensar suas práticas e o instrumentaliza com novas possibilidades de atuação pedagógica. Assim como Furlanetto e Possato apud Almeida e Placco (2018, p. 58), acreditamos que:

Ninguém forma o outro, os indivíduos se formam, mas, para que isso ocorra, é necessário que haja algum tipo de mediação. As mediações são diversas e os formadores são mediadores, como também podem ser mediadores as leituras, os acontecimentos, os relacionamentos, desde que se transformem em experiências significativas.

A reflexão acerca dos processos de formação inicial e continuada em serviço e as ações efetivas nesta direção podem favorecer o aprimoramento pessoal e profissional de professores, assim como contribuir para a qualidade do ensino desenvolvido na escola em questão e quiçá, do país.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que mais se pode notar com este caminhar, foi a movimentação das pessoas/profissionais envolvidos em buscar evoluir, superar dificuldades e expectativas, em querer sempre fazer mais e da melhor forma possível. Profissionais de outras áreas também se sentiram coparticipes deste caminhar tão complexo, no entanto, não menos transformador, encantador e repleto de descobertas quanto se mostra o processo de Alfabetização.

Evidenciou-se, por meio da análise e percepção dos movimentos proporcionados por essa pesquisa-ação, que o olhar atento, postura acolhedora e mediadora, além das intervenções necessárias feitas pela coordenação pedagógica, foram um diferencial qualitativo, positivo e preponderante na conquista dos resultados.

Abriu-se as portas das salas de aula e de suas respectivas áreas uns para os outros. Iniciou-se um movimento de troca de ideias e experiências, bem como acesso aos colegas e à própria Coordenação Pedagógica, sem que fossem necessárias ocasiões específicas para que isto acontecesse.

Certamente que muitos objetivos, práticas e resultados deixaram de ser alcançados,

devido à inúmeros motivos que não cabem aqui elencar. Porém, uma certeza fica desta experiência: esforços não foram medidos para que tivéssemos o melhor resultado dentro dos tempos, espaços, recursos e consciência que se tinha naquele momento.

Tinha-se como objetivo da Coordenação Pedagógica da escola, dar continuidade a este processo no ano de 2020, buscando oferecer a melhor acolhida e formação em serviço ao grupo de profissionais que ingressou nessa unidade. Esse movimento também oportunizaria que a própria Coordenação Pedagógica refletisse sobre o trabalho realizado se aperfeiçoando constantemente e em conjunto com estes profissionais.

O ano de 2020 começou, a Coordenação Pedagógica que trabalha com as turmas de 5-6 anos, primeiros e segundos anos se baseou na experiência do ano anterior e recebeu os novos profissionais e os que já trabalhavam na escola com a proposta formativa que buscou desenvolver em 2019, porém, de forma mais consciente e estruturada.

Todavia, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), a continuidade e efetividade desse planejamento formativo não foi possível da maneira que se pensou, porém, outras estratégias formativas foram colocadas em prática, concomitantemente ao processo de adaptação dos movimentos escolares presenciais às atividades não presenciais, bem como a sua adequação à tecnologia exigida para tal (plataforma Google for Educacion, videoaulas, webconferências, dentre outros meios de acesso ao conhecimento escolar).

Por meio dos planejamentos das professoras referência e das áreas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso, a Coordenação Pedagógica continuou com a essência de seu trabalho formativo, dialogando com os pares, ajustando estratégias, acolhendo demandas e orientando intervenções adequadas e necessárias, num movimento ativo e dialógico com todos, apesar da distância física que a situação pandêmica impôs.

Este caminhar mostrou que é possível sim, a coordenação pedagógica realizar o seu trabalho formativo nas escolas, mediando reflexões, ajustando processos, intervindo nas realidades juntamente aos professores, estabelecendo parcerias. Enfim, fazendo acontecer o movimento primordial a qualquer ação educativa: agir-refletir-tornar a agir, apesar dos percalços no caminho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.C.O.; MARCHI, E. C. S.; PEREIRA, A. F. **Metodologia científica e inovação tecnológica: desafios e possibilidades**. Brasília, DF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2012.

ALMEIDA, L. R; PLACCO, V M N de S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

BORGES, M.C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. 1 ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. **Decreto n 9.765, de 11 de abril de 2019**. Diário Oficial [da

União], Brasília, DF, 11 abr. 2019, n.70-A, seção 1 – extra, p.15.

FURLANETTO, E C; POSSATO, B. Como nasce um professor: uma relação sobre o processo de individualização e formação. In: ALMEIDA, LR; PLACCO, VM N S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SIRGADO, A P. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação & Sociedade**, ano **XXI**, n 71: Campinas – SP, Julho/2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 05/10/2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização**: caminhos e descaminhos. Artigo publicado pela revista Pátio Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora: 2004.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

---

## Capítulo 5

# **ANJOS DO FUTURO CUIDANDO DA SOCIEDADE E DO AMBIENTE: UMA PESQUISA-AÇÃO DESENVOLVIDA NO CEMATEPCA**

PATRÍCIA NASCIMENTO DA SILVA

SIMONE CARLA DE SOUZA

## RESUMO

O relato apresenta o projeto de sustentabilidade socioambiental desenvolvido no Centro Municipal de Ampliação do Tempo e Espaço Pedagógico da Criança e do Adolescente - CEMATEPCA. O projeto nasceu do desejo de incluir as crianças e adolescentes nas ações referentes aos cuidados com o meio ambiente e ao respeito às diversidades. Trata-se de uma ação com todos os estudantes da unidade. O projeto abordou os eixos da sustentabilidade social e ambiental e promoveu várias ações em que as crianças e adolescentes foram as protagonistas, com o objetivo de despertar o engajamento nas causas ambientais que impactassem nas suas vidas e na vida da comunidade. O resultado mostrou-se muito positivo, pois se percebeu o envolvimento das crianças e principalmente o olhar mais crítico dos adolescentes sobre algumas questões referentes ao preconceito, ao respeito às diversidades e à compreensão de que o CEMATEPCA é um espaço para a construção do diálogo, da escuta e de propostas que venham a incentivá-los a um viver mais digno.

**Palavras-chave:** Educação. Sustentabilidade Socioambiental. Protagonismo.

# 1 INTRODUÇÃO

O CEMATEPCA se constitui como projeto de jornada ampliada que atende crianças e adolescentes da rede pública municipal, estadual e privada de Blumenau. A unidade é mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau e as crianças e adolescentes têm a oportunidade de ampliar seus repertórios nas oficinas de apoio pedagógico, artes visuais, capoeira, dança, educação socioambiental, flauta, futsal, informática, iniciação musical, judô, karatê, recreação, teatro, violão e xadrez. Estão matriculados 240 estudantes entre 06 a 14 anos de idade, de 30 unidades escolares distintas.

Neste espaço se concentram crianças e adolescentes encaminhados pelas redes de proteção: Conselhos Tutelares e Centro de Referência de Assistência Social - CRAS; crianças abrigadas, crianças expostas a muitas vulnerabilidades (fome, violência doméstica, drogadição) e, também, crianças muito bem cuidadas e protegidas pelos seus responsáveis. A diversidade cultural também é muito presente. A unidade atende também estudantes advindos do Paraná, do Rio Grande do Sul, do Pará, da Paraíba e de outras cidades de Santa Catarina.

Em 2019 quando assumi a coordenação pedagógica do CEMATEPCA me deparei com o desafio de entender a proposta pedagógica, que é bem diferente da escola de ensino regular, e de trabalhar com os adolescentes, público com o qual não tinha experiência, pois minha atuação de mais de 25 anos, sempre foi com a educação infantil e anos iniciais.

Percebi que muitas crianças e adolescentes que frequentam o CEMATEPCA estavam desacreditadas delas mesmas. O olhar ora desconfiado, ora desviado para baixo denunciava a baixa autoestima. O sentimento de não pertencimento à unidade também chamava atenção, o que algumas vezes foi observado pelo descuido com o espaço. Reparei que se sentiam envergonhados e ao mesmo tempo resolviam os conflitos utilizando a linguagem da violência corporal e verbal, então compreendi que precisavam ser ouvidos, mesmo que ainda não soubessem ao certo o que teriam a dizer e o que poderiam dizer.

O receio da retaliação e da culpabilização acabava sempre por frear a vontade de gritar suas verdades e sentimentos, e a desigualdade social reforçava essa condição.

Com a proposta da pesquisa-ação lançada nos encontros formativos para coordenadores pedagógicos, com a professora Rita Buzzi Rausch em 2019, conversei com a coordenadora geral da unidade para apresentação e apreciação, referente a solicitação feita no último encontro, de construirmos uma pesquisa-ação que estivesse de acordo com as propostas que já estávamos desenvolvendo na unidade, para elevar a autoestima e o protagonismo dos estudantes. Com esta proposta poderíamos ampliar algumas ações que havíamos planejado.

A reunião pedagógica com todos os profissionais foi o pontapé inicial para o levantamento e definição dos objetivos: geral e específicos. Como a unidade já estava desde 2017 desenvolvendo ações de sustentabilidade no CEMATEPCA, definimos dar continuidade às ações, para incentivar e ampliar o olhar do educando como um agente

crítico e de mudança na sociedade, para superar sua condição e melhorar a sua vida e a das pessoas.

Outras ideias foram surgindo nas rodas de conversa, como a importância de despertar nas crianças e adolescentes a cidadania ambiental por meio de ideias e valores que os levassem a reflexão acerca da responsabilidade ambiental e incentivar hábitos alimentares mais saudáveis, promover o cuidado, o respeito e a compreensão para com o meio ambiente e as pessoas.

A educação, portanto, aponta para trajetórias transformadoras das subjetividades, das relações sociais, das culturas e das corridas pela escola e suas comunidades, verdadeiros *'lugares de locução onde se experimenta habitar uma educação que não cede de sua crença e de sua aposta em que outro mundo é possível'*. (TRAJBER, 2012, p.174).

Considerando que articular ações de sustentabilidade na perspectiva de uma educação socioambiental é bastante complexo, definimos que desenvolveríamos a proposta em dois eixos: ambiental e social. No primeiro eixo o objetivo foi aprimorar com as crianças e adolescentes um olhar crítico sobre o CEMATEPCA e o entorno, com a observação e discussão sobre as áreas de risco na comunidade e sobre abandono e posse responsável de animais. Já o eixo social teve como proposta pensar em atitudes sustentáveis individuais e coletivas que possibilitassem o desenvolvimento da cidadania e a transformação social e cultural das crianças, dos adolescentes e da comunidade geral.

## **2 METODOLOGIA**

Em 2019, durante as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, com a professora Dra Rita Buzzi Rausch, da Universidade Regional de Blumenau - FURB, fomos provocadas a pensar em situações problemas que nos afligiam na escola e em um projeto de intervenção que pudesse contribuir para solução desses problemas.

De acordo com Amado (2019, p. 188), por investigação-ação,

[...] entende -se, portanto, que durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado.

Desse modo, essa investigação assenta-se em uma abordagem qualitativa e do tipo pesquisa-ação, forma de investigação solicitada pela professora formadora.

## **3 DESIGUALDADE SOCIAL X MEIO AMBIENTE**

As desigualdades sociais estão fortemente relacionadas com a pobreza e a degradação do meio ambiente. O Brasil embora tenha uma das maiores florestas do mundo e de



concentração de água doce para o consumo humano, enfrenta problemas para preservar o meio ambiente. Com o crescimento das cidades de forma desorganizada, sem saneamento básico e sem o adequado tratamento dos resíduos, os mais pobres têm péssimas condições de saúde e de qualidade de vida. A desigualdade de renda também impacta esses índices sociais e mais do que nunca há a necessidade de políticas públicas que fomentem o crescimento sustentável para que o meio ambiente, que somos todos nós, não sofra com as consequências de hábitos de consumo sujos e falta de infraestrutura adequadas. Nesse sentido, a Lei Federal n. 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil em seu artigo 5, traz os objetivos da educação ambiental. Destaco os incisos V e VII que apresentam respectivamente: o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do país, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; e o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

A Lei n. 404/03 do município de Blumenau instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental, o Plano Estratégico de Educação Ambiental Municipal e o Grupo Interdisciplinar de Educação Ambiental e em seu artigo 7 ressalta que a Política Municipal de Educação Ambiental engloba o conjunto de iniciativas voltadas para a formação de cidadãos e comunidades capazes de tornar compreensível a problemática ambiental e de promover uma atuação responsável para a solução dos problemas ambientais. Estas leis derivam das propostas advindas da “Agenda 21”, que é um processo e instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável e que tem como eixo central a sustentabilidade, compatibilizando a conservação ambiental, a justiça social e o crescimento econômico. Foi lançada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1992 na cidade do Rio de Janeiro. Cada vez mais a questão social e a ambiental são frutos de uma mesma raiz. É preciso analisar as desigualdades sociais para melhor compreender as causas da pobreza e melhorar a situação na perspectiva de um desenvolvimento sustentável.

## **4 COMO SURTIU O PROJETO**

Iniciamos nosso projeto de sustentabilidade socioambiental no início do ano letivo de 2019, com os professores e funcionários na reunião pedagógica que teve a presença da representante da Secretaria Municipal de Educação, Roseli de Andrade, que nos provocou a refletir sobre o termo sustentabilidade e trouxe toda sua experiência de quando esteve à frente da gestão da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, reconhecida internacionalmente por ser uma escola sustentável. Depois das reflexões, passamos a tarde elaborando um plano de ação que envolvesse todos os profissionais e estudantes em ações durante o ano de 2019.

Uma das primeiras ações defendidas pelos grupos foi de que seria importante dar voz e responsabilidade às crianças e adolescentes. A equipe gestora organizou com os professores uma roda de conversa com todos os estudantes, informando-os da preocupação e a responsabilidade que a unidade tem com a questão da sustentabilidade e a partir daí se estabeleceu um diálogo sobre a temática. Apresentamos nossa ideia sobre o projeto sustentabilidade, as ações pretendidas e discutimos com eles novas proposições.

Roda de conversa com as crianças e adolescentes.



Fonte: Arquivo Coordenação

Percebemos que as crianças foram mais falantes e deram suas opiniões sobre como poderia ser o projeto, enquanto os adolescentes ficaram mais receosos e preferiram mais ouvir a emitir alguma ideia, mas o desafio era justamente envolver os adolescentes efetivamente no projeto, para que tivessem voz e fossem corresponsáveis por todas as ações que seriam definidas nessa roda. Lançamos a ideia da criação de um comitê que seria representado pelos estudantes e professores, para tratar de temas pertinentes à temática da sustentabilidade.

Como muitas crianças estavam em processo de alfabetização, foi decidido que o comitê seria constituído por estudantes a partir do 5º ano. Os interessados se apresentaram, como também suas propostas e a votação foi por aclamação. Dois comitês foram criados por turno, com oito integrantes cada grupo. A primeira tarefa do comitê foi organizar o concurso para a criação do nome e da logo do projeto. Em reunião com as professoras referência, os estudantes representantes do comitê, decidiram que os adolescentes seriam os responsáveis pelo nome do projeto e as crianças pelo logo.

Os professores, durante as oficinas de educação socioambiental, artes e de apoio pedagógico, oportunizaram momentos para a elaboração das escritas e dos desenhos. Após a conclusão dos trabalhos, houve uma pré-seleção dos nomes do projeto e foram selecionados três para a eleição final. O comitê e as professoras prepararam as cédulas com os nomes dos três projetos selecionados e uma cabina foi colocada em uma sala específica para a votação. Todos puderam votar. O nome mais votado para representar o

projeto foi: Anjos do Futuro - Cuidando do ambiente e da sociedade. Depois foi a vez da escolha do logo, criação das crianças entre 06 a 09 anos de idade. Todas puderam representar o nome do projeto escolhido através de um desenho. A votação da logo vencedora se deu por meio de votação por aclamação.

Votação nome projeto.



Fonte: Arquivo Coordenação

Logo após a eleição do comitê foram organizadas reuniões semanais com as professoras referência do projeto e equipe gestora. A primeira pauta foi elaborada pelas professoras, mas à medida que o comitê ia se familiarizando com os protocolos da reunião, a pauta foi sendo pensada pelo comitê. Estabelecemos uma parceria com o Hospital Santa Catarina para que o nosso comitê participasse de uma reunião do comitê de sustentabilidade dessa instituição. Foi importante para os adolescentes perceberem que a temática da sustentabilidade transita em todos os espaços da sociedade.

Participação dos representantes do Comitê Sustentabilidade do CEMATEPCA na Reunião do Comitê de Sustentabilidade do Hospital Santa Catarina.



Fonte: Arquivo Coordenação



Participação dos representantes do Comitê Sustentabilidade do CEMATEPCA na Reunião do Comitê de Sustentabilidade do Hospital Santa Catarina



Fonte: Arquivo Coordenação

O comitê também organizou junto com as professoras referência algumas ações como a conversa com um jornalista, que atuou em ONG na Nigéria, sobre a miséria. Essa temática foi muito interessante, pois os estudantes puderam conhecer a cultura daquele povo e como políticas públicas naquele país são ausentes. Outro paralelo foi a extrema pobreza das crianças daquele país, e como a vida das crianças que frequentam o CEMATEPCA, mesmo diante de muitos desafios está bem distante da realidade vivida na Nigéria. Também foi possível refletir sobre como é importante estar engajado para tornar a comunidade um lugar digno para se viver.

Visita jornalista Tuco Egg.



Fonte: Arquivo Coordenação

Aproveitando a temática da miséria, os estudantes tiveram também a oportunidade de ampliar seus conhecimentos com diversas palestras sobre hábitos alimentares saudáveis e desperdício de alimentos, com a parceria das nutricionistas da Secretaria Municipal de Educação, do Hospital Santa Catarina e do SESC, buscando despertar o olhar crítico sobre o tripé: miséria X desperdício de alimentos X a ingestão de alimentos industrializados. Os representantes do comitê tinham como tarefa levar os assuntos discutidos nas reuniões para suas salas de aula, acolherem as sugestões dos estudantes e apresentá-los nas reuniões subsequentes. Muitas das sugestões dos estudantes para o comitê referiram-se ao abandono de animais. Era, e ainda é, muito comum na Rua Araranguá ter animais na rua, principalmente cachorros.

A professora da oficina de educação socioambiental, então decidiu trabalhar essa temática com as crianças entre 06 a 09 anos de idade, por meio das rodas de conversas sobre a posse responsável e as legislações vigentes que tratam do assunto. Depois, as crianças criaram cartazes e saíram às ruas da comunidade para uma passeata. As

crianças, a professora e eu coordenadora pedagógica Patrícia fomos ao Hospital Santa Catarina, ao ESF Lino Glodoaldo de Amorim e ao CEI Antonio José Curtipassi, todos nas imediações do CEMATEPCA.

Passeata na comunidade sobre a posse responsável de animais.



Fonte: Arquivo Coordenação



Passeata na comunidade sobre a posse responsável de animais.



Fonte: Arquivo Coordenação



Passeata na comunidade sobre a posse responsável de animais.



Fonte: Arquivo Coordenação

Já os adolescentes demonstraram curiosidade sobre o entorno, principalmente àqueles que não vivem nessa comunidade. A temática central da pesquisa era saber o que as pessoas entendiam por sustentabilidade e de que forma contribuía para o meio ambiente. Em reunião com o comitê foi estabelecido o perímetro que seria percorrido na comunidade e as perguntas que comporiam a pesquisa. Na oficina de informática, os adolescentes digitaram as perguntas, imprimiram e seguiram para a visita. Todo percurso foi acompanhado por professores.

Como mencionado anteriormente, alguns estudantes não pertencem à comunidade da Rua Araranguá e foi o momento de conhecê-la com a ajuda daqueles que moravam ali. Após a visita e pesquisa, os estudantes apresentaram suas percepções sobre o território, a recepção das pessoas e dos hábitos no que diz respeito à sustentabilidade. A pesquisa foi tabulada e apresentada para os colegas na oficina de educação socioambiental.

Adolescentes entrevistando pessoas da comunidade.



Fonte: Arquivo Coordenação

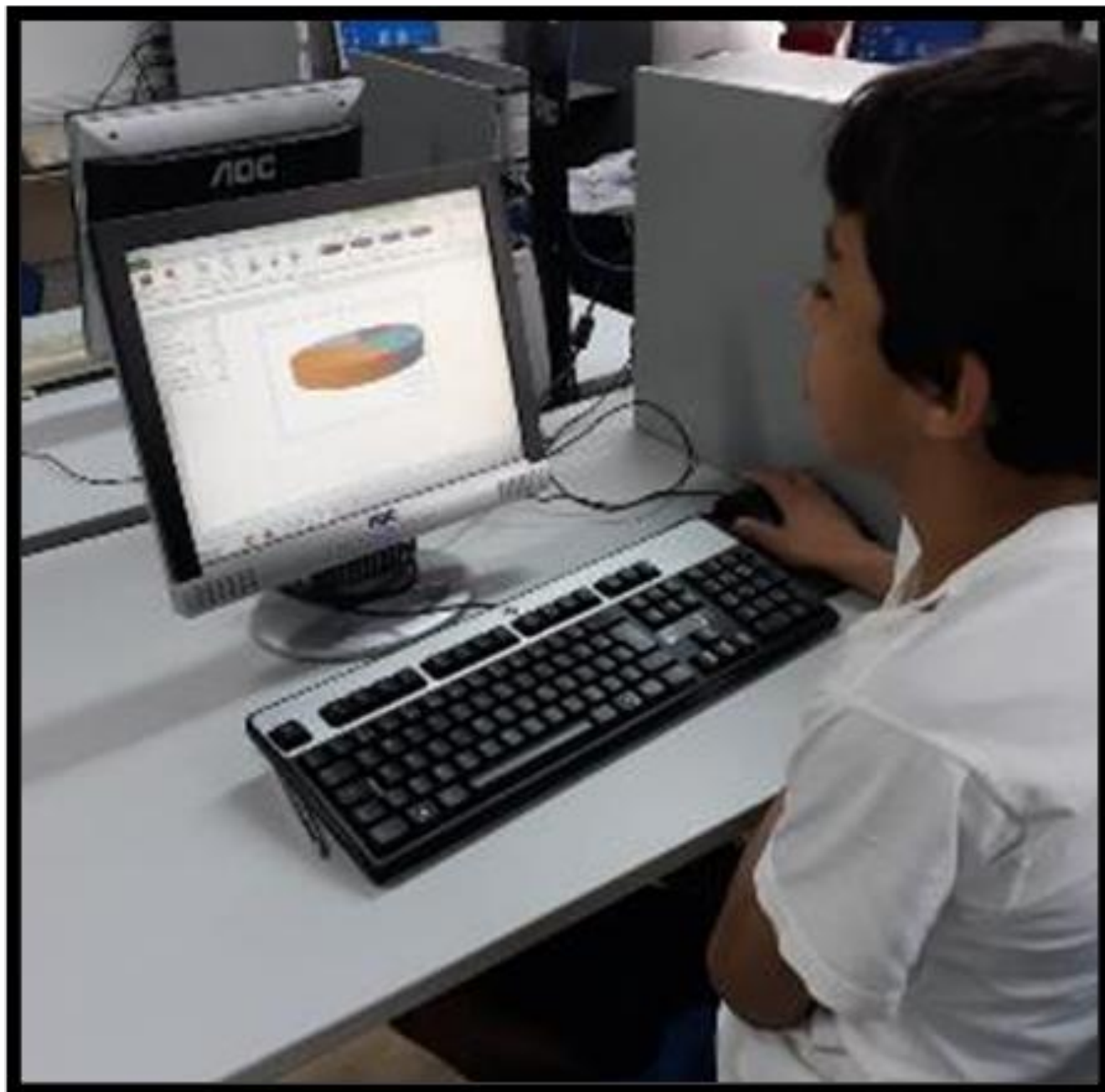
Adolescentes entrevistando pessoas da comunidade.



Fonte: Arquivo Coordenação



Momento em que os adolescentes realizam a tabulação da pesquisa.



Fonte: Arquivo Coordenação

Foi interessante a percepção dos adolescentes que não vivem na comunidade sobre o entorno e a paisagem. Alguns relataram que foram muito bem recebidos pelas pessoas, outros não tiveram a mesma sorte. Observaram como o território na região é acidentado e a professora foi contextualizando a tragédia de 20081. Também pontuaram que não há muita preocupação com o destino correto dos resíduos.

No percurso havia muito lixo, principalmente móveis, jogados em terrenos baldios. O resultado da pesquisa também foi apresentado aos professores e funcionários em conselho de classe. Para o fechamento da pesquisa, a equipe gestora entrou em contato com a Defesa Civil do município que trouxe palestrantes para conversar sobre áreas de risco, ocupações irregulares e acidentes climáticos. O comitê também foi incluído no programa da prefeitura - Cidadania em Rede e tiveram a oportunidade de conhecer alguns setores da prefeitura, responsáveis, junto com a Defesa Civil sobre como se dá o monitoramento do município na prevenção de acidentes e eventos climáticos.

Visita do Comitê de Ética à prefeitura – Programa Cidadania em Rede.



Fonte: Arquivo Coordenação

Visita do Comitê de Ética à prefeitura – Programa Cidadania em Rede.



Fonte: Arquivo Coordenação



Visita do Comitê de Ética à prefeitura – Programa Cidadania em Rede.



Fonte: Arquivo Coordenação

Em junho de 2019 recebemos uma intercambista voluntária do Paraguai, através da *Association Internationale des Etudiants em Sciences Economiques et Commerciales* - AIESEC, instituição qualificada para receber intercambistas reconhecida internacionalmente, que permaneceu seis semanas desenvolvendo projetos relacionados aos Objetivos Desenvolvimento Sustentável – ODS, da Organização das Nações Unidas - ONU.

Visita da intercambista paraguaia Chio Arámbulo ao CEMATEPCA



Fonte: Arquivo Coordenação



Chio Arámbulo é o nome da intercambista que trouxe para a roda de conversa com as crianças e adolescentes temas como a diversidade cultural e o respeito que se deve ter com todos. Falou da cultura, economia e religião do seu país. Trouxe roupas típicas e apresentou um pouco da gastronomia também. As crianças e adolescentes amaram tê-la conosco e o idioma aproximou ainda mais as crianças e adolescentes que queriam aprender espanhol e ela a língua portuguesa.

Dentro da temática da diversidade e do respeito, os estudantes também tiveram uma oficina com a assistente social Rejane Wilvert, do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, que trabalhou com os adolescentes a questão do gênero e violência e trouxe reflexões importantes. Mais tarde, na oficina de teatro eles criaram roteiros de peças teatrais sobre o tema violência doméstica.

Oficina sobre gênero.



Fonte: Arquivo Coordenação

Oficina sobre gênero.



Fonte: Arquivo Coordenação

Ainda no eixo social do projeto sustentabilidade foi organizada a 1ª Gincana da Sustentabilidade, em que as equipes cumpriram tarefas relacionadas ao tema. O comitê ficou responsável pela formação das equipes. Esse momento foi muito legal, pois as equipes tiveram que ser formadas com estudantes de todas as idades. As tarefas como a criação do nome da equipe, grito de guerra, estandarte, mascote, reciclar uma peça de roupa, poesia, canto, caça ao tesouro e tantas outras tarefas tiveram como mote o tema da sustentabilidade. As crianças e adolescentes ficaram muito empolgados e todos participaram com muita alegria.

Construção da mascote da gincana sobre sustentabilidade.



Fonte: Arquivo Coordenação



Outra forma de despertar o protagonismo do grupo foi incentivá-los e levá-los a todos os campeonatos e apresentações artístico-culturais possíveis. Nesse sentido, elas puderam participar dos Jogos Escolares Municipais, Jogos da Primavera, Campeonatos internos de judô, capoeira e futsal; apresentações de dança na FURB, Salão Nobre da Prefeitura, nos Centros de Educação Infantil e na Rua de Lazer do Bairro Garcia. Para além do protagonismo infanto-juvenil que é essencial, apropriar-se dos espaços públicos é imprescindível para despertar o sentimento de pertença e dessa forma cuidar do ambiente.

Pensando nessa perspectiva de inclusão, as crianças e adolescentes tiveram a oportunidade de conhecer alguns espaços da cidade como: a Fundação Cultural de Blumenau, onde assistiram peças de teatro e apreciaram exposições; o Parque Ramiro Ruediger, onde fizeram piquenique; e o Shopping Neumarkt, onde assistiram cinema. Também realizaram passeios à Vila de Páscoa, ao Parque São Francisco, ao Museu da Hering, ao Museu Fritz Mueller, e ao Parque Tupã. Muitos desses passeios só foram possíveis com parcerias com empresas e instituições da cidade, mas outros tantos trajetos foram feitos a pé ou de ônibus do transporte coletivo (e foi muito tranquilo e divertido).

Todas essas iniciativas nos mostraram que é possível pensar em educação, conteúdos, currículo fora do espaço escolar. As crianças e adolescentes aprendem mais com aquilo que fala direto ao coração e que traz um significado para sua vida.

Passeio ao Parque Tupã.



Fonte: Arquivo Coordenação

Passeio ao Parque Tupã.



Fonte: Arquivo Coordenação

Coletivamente pensamos e planejamos cada uma das ações, porém maior desafio do projeto sustentabilidade foi implantar as técnicas de relaxamento e meditação com todos os estudantes e funcionários. A percepção da agitação das crianças e adolescentes que frequentam o CEMATEPCA não foi algo que se deu em 2019. Já há muito tempo nós, da equipe gestora, professores e funcionários tínhamos a preocupação de encontrar caminhos para que nossos estudantes conseguissem maior concentração durante as atividades, como também aprender a parar, respirar e observar melhor o seu entorno. Buscamos parceria com uma psicóloga que nos orientou sobre como poderíamos implementar o relaxamento antes e após as atividades. Iniciamos o movimento conversando com os estudantes sobre a técnica e como ela funciona.

No início foi bem difícil para todos, inclusive para nós, profissionais que também estamos sempre muito agitados. À medida que os dias foram passando, os professores começaram a buscar novas maneiras de aperfeiçoar a técnica e as crianças e adolescentes já se preparavam para o momento, que acontecia sempre antes das refeições e antes de iniciar nova oficina. Para desenvolver a concentração do grupo também buscamos parceria com um professor de ioga, que trabalhou com todos os funcionários o passo a passo para a eficácia da meditação.

Após 4 meses de implantação dessa técnica fizemos nova formação com o professor para avaliar a proposta. Avaliamos que a meditação foi bem mais complicada de se aplicar, pois tem passos bem definidos que precisam ser seguidos para a efetivação da técnica: a postura, a respiração, o silêncio, o fechar os olhos. Como nossos estudantes são agitados, foi bem difícil para eles, por exemplo, conseguir encontrar uma postura e permanecer nela até o final da técnica, que durava 10 minutos. Fechar os olhos também foi complicado, mas consideramos bem válida a experiência e aos poucos fomos surpreendidos pelos adolescentes que se mostraram bem mais receptivos à técnica. Decidimos mantê-la até o final do ano por acreditarmos que toda mudança precisa de tempo e ajustes e de modo geral, tanto o relaxamento como a meditação repercutiram bons resultados para alguns estudantes.

Momentos de relaxamento e meditação.



Fonte: Arquivo Coordenação



Momentos de relaxamento e meditação.



Fonte: Arquivo Coordenação

## **5 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Ao observar as etapas planejadas e ações efetivamente desenvolvidas, percebe-se o quanto um projeto é dinâmico, vai se desenrolando numa trama de saberes, construindo e constituindo-se na jornada.

As ações desenvolvidas por esse coletivo ilustram o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, digna, sustentável e de respeito aos direitos humanos básicos de todos: homens, mulheres, crianças, adolescentes e idosos.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ano de 2019 foi intenso e propositivo. As crianças e adolescentes nos mostraram que é possível fazer a educação com significado e foi a partir das suas vivências que fomos construindo o projeto. As questões desafiadoras que permearam todo o projeto, principalmente às relacionadas aos aspectos socioemocionais nos motivaram a buscar envolver as crianças e adolescentes nas atividades e instigá-los a se engajarem nas propostas pedagógicas que iam surgindo nas rodas de conversa com os professores.

Muitas vezes os professores percebiam um comportamento, uma atitude de um ou mais estudantes que lhes davam pistas para trabalhar algumas questões como, por exemplo, uma situação de violência, de timidez extrema e/ou de baixa autoestima. É claro que as questões ambientais também foram o foco do projeto, afinal o termo sustentabilidade envolve os eixos social, ambiental e econômico.

Uma sociedade verdadeiramente sustentável é aquela que tem um olhar sensível para todos esses eixos. Nosso projeto pretendeu explorar os eixos social e ambiental por acreditar que o econômico seria uma consequência desses dois. O projeto não se findou. Pretendemos dar continuidade em 2020 e 2021 com novos olhares, propostas e o desejo de fazermos a diferença na vida das crianças e nas nossas também.



## REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

BLUMENAU. **Lei complementar 404/2003**. Dispõe, no âmbito do município, nos termos do art. 16 da lei federal n 9.795, de 27 de abril de 1999, sobre a Educação Ambiental, institui a Política Municipal de Educação Ambiental, o Plano Estratégico de Educação Ambiental Municipal e o Grupo Interdisciplinar de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: Lei Complementar 404 2003 de Blumenau SC ([leismunicipais.com.br](http://leismunicipais.com.br)). Acesso em: 25 de jan de 2021.

BRASIL. **Lei 9.795/99**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: L9795 ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)). Acesso em: 25 de jan de 2021.

TRAJBER, Rachel. Educação integral em escolas sustentáveis: políticas públicas para os desafios da contemporaneidade. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

---

## Capítulo 6

# **PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO EM UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICANDO O PROCESSO DE ESCRITA A PARTIR DAS DIFERENÇAS**

JULIANA M. B. KUEHLEWEIN

## RESUMO

O tema deste trabalho é a produção de textos escritos. A motivação para desenvolver a proposta foi a formação para a coordenação pedagógica realizado pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Blumenau em parceria com a Universidade Regional de Blumenau FURB. Esta formação incentivou os coordenadores pedagógicos a identificarem aspectos da instituição escolar de atuação considerados relevantes e a partir deles desenvolver uma ação de intervenção. A situação identificada na escola em que atuo foi a necessidade de trabalhar as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever dos estudantes, e mais especificamente de produção textual. Desse modo, o objetivo geral deste trabalho foi desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler, e escrever, principalmente escrever e reescrever textos escritos com uma turma de 5º ano. O desenvolvimento do trabalho teve várias etapas, e envolveu uma roda de conversa a partir de uma questão levantada por uma criança a respeito da constituição da sua família; a leitura da literatura Drufs, de Eva Furnari; a produção e revisão de texto escrito, seguida de ilustração e confecção de personagens; e, por fim, a socialização por meio da leitura dos textos para os colegas e para as famílias. A proposta foi muito positiva e possibilitou um olhar mais atento para as diferenças na constituição familiar dos estudantes e avanços na produção de textos escritos a partir de atividades que envolveram as práticas de linguagem (falar, ouvir, ler e escrever). Possibilitou também, reflexões a respeito do modo como a produção de textos é trabalhada na escola e sobre o papel da coordenação pedagógica nas propostas desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Leitura. Produção textual. Diferenças.

# 1 INTRODUÇÃO

A Prefeitura Municipal de Blumenau, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), realizou no ano de 2019, em parceria com a Universidade Regional de Blumenau – FURB, um processo de formação continuada aos coordenadores pedagógicos. O objetivo principal era contribuir com a formação do coordenador pedagógico, reflexivo e pesquisador. No decorrer desse processo formativo fomos desafiados a identificar aspectos da instituição em que atuamos considerados relevantes e a partir deles desenvolver ações de intervenção no decorrer do ano de 2019.

A escola em que trabalho está inserida num bairro distante do centro, com pouco acesso às atividades culturais, esporte, lazer e informações. É na escola que os estudantes encontram acesso ao jornal, leitura, e escrita, entreterimento.

Essa situação não é exclusiva da nossa escola. É compartilhada por muitas escolas de nosso país, o que se reflete em dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) e do Programa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD). De acordo com a escala INAF (2018), que avaliou o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática demonstrado pelas pessoas entre 15 e 64 anos, 8% da população brasileira se caracteriza como analfabeta, ou seja, não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). Já o PNAD, aponta que em 2019, a taxa de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabia ler ou escrever um bilhete simples ficou em 6,6% o que corresponde a 11 milhões de pessoas. Estes dados demonstram características dos contextos familiares e sociais da maioria das crianças brasileiras que se refletem em seus processos de leitura e escrita. Em nossa escola temos observado a necessidade de desenvolver ações voltadas à produção escrita e ao incentivo à leitura.

Diante desta situação e incentivada pelo movimento, entendi, juntamente com o grupo com o qual atuo, a necessidade de trabalhar as habilidades de ouvir, falar, ler, escrever dos estudantes, e mais especificamente com a produção textual. Por outro lado, percebíamos a necessidade de a produção textual ser significativa para o grupo de crianças e ter como ponto de partida as suas vivências. O comentário realizado por uma das crianças do 5º ano de que possuía duas mães foi o ponto de partida para o desenvolvimento de todo o trabalho. A partir dessa situação passamos a desenvolver atividades que possibilitaram desenvolver as práticas de linguagem: ouvir, falar, ler, escrever, e em especial, produzir e reescrever os textos das crianças a partir de uma situação significativa para o grupo.

## 2 O CAMINHO PERCORRIDO

A interação social é o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. (VIGOTSKI, 1998). Com base nesse pressuposto, entendemos que os estudantes, sujeitos ativos na construção do conhecimento, aprendem em interação com os outros, estabelecendo relações e construindo significados.

No que diz respeito ao processo de apropriação da linguagem escrita, a conquista da alfabetização não garante aos estudantes a possibilidade de compreender e produzir textos adequadamente. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático que contemple a realização de leituras variadas que permitam que o estudante entre em contato com a organização dos textos tanto orais, quanto escritos. De acordo com as diretrizes curriculares do estado de Santa Catarina (2019, p. 123):

A reflexão sobre a linguagem refere-se às atividades que tornam as características da linguagem como seu objeto, permitem falar sobre a linguagem, seu funcionamento e as configurações textuais. É a construção de um conhecimento sobre a própria língua, buscando explicitar como ela é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa.

Apesar de esta ser uma questão discutida há bastante tempo, é sabido que o trabalho com a produção de textos escritos na escola é pouco enfatizado, sendo muitas vezes substituído pelas cópias de textos prontos do quadro, retirados do próprio livro didático e que são seguidas de atividades, muitas vezes, sem sentido. Tal situação resulta em muitas dificuldades por parte dos estudantes e na insegurança e aversão à escrita no momento de produção de textos.

O modo como o trabalho com a produção de textos acontece está atrelado às concepções de linguagem do professor. Entender que a produção de textos tanto orais quanto escritos é uma forma de diálogo entre o autor do texto e o leitor ou ouvinte é fundamental para as propostas que serão desenvolvidas e pressupõe que questões como o que se escreve, porque se escreve, para quem e como se escreve sejam refletidas.

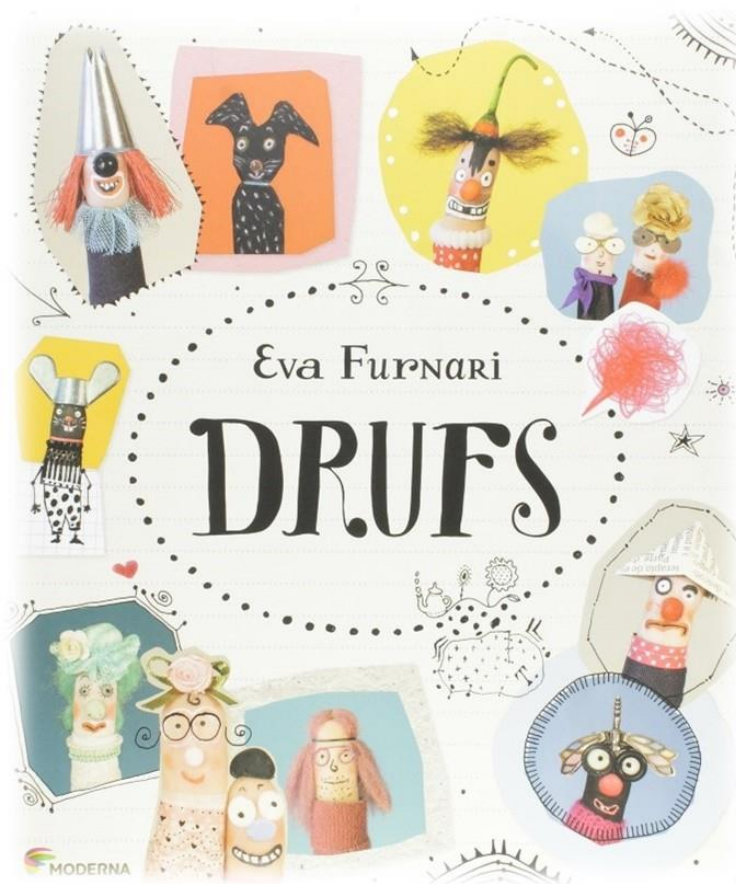
Neste sentido, Brandão e Leal afirmam que:

[...] não há como formar leitores e produtores de textos competentes, sem que as crianças possam ter, desde cedo, a chance de ouvir, ler e escrever muitos e muitos textos na escola, inseridos em situações significativas para elas, sejam elas reais, sejam elas de faz-de-conta (brincadeira) (2005, p. 35).

Diante do exposto, entendemos que os textos trabalhados nas diferentes práticas de linguagem: ler e escrever, falar e ouvir, devem fazer sentido para as crianças. Além disso, entendemos também que as crianças precisam ser ouvidas e seus contextos, assim como suas histórias de vida compreendidas. É necessário olhar para os estudantes, entendendo que a produção de textos deve possibilitar que possam dizer a sua palavra por meio da linguagem escrita.

Com base nas ideias apresentadas, o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho foi a fala de um dos estudantes do 5º ano, que comentou possuir duas mães. O comentário repercutiu no grupo e gerou a curiosidade dos colegas. A partir disso, organizamos uma roda de conversa com o propósito de discutir as diferentes formações familiares. Na continuidade, para trabalhar com esta questão buscamos a literatura **DRUFS**, de Eva Furnari, que retrata a vida de vários personagens das mais diversas famílias cada uma com o seu jeito de ser.

Literatura trabalhada com a turma 5 ano – capa do livro.



Fonte: Arquivo Coordenação

O objetivo era trabalhar a leitura, a produção textual e a reescrita de textos, a partir do histórico familiar de cada aluno, respeitando a diversidade sociocultural. A professora regente, em parceria com a professora da biblioteca e a coordenação pedagógica realizou a leitura das diferentes histórias de famílias contidas no livro. Os estudantes demonstraram muito interesse pela leitura relacionando o texto com a sua realidade familiar. Entregamos a cada aluno um exemplar da obra literária **DRUFS** para que pudessem manusear à vontade, observando os detalhes da obra.

É importante destacar que o livro traz a história de dezesseis diferentes famílias. Cada criança escolheu a família com que mais se identificava. Em seguida, propomos que reescrevessem a história relacionando os personagens com as pessoas de sua família. Com a mediação constante das professoras surgiram as novas histórias recontadas pelas crianças, descrevendo seus familiares. Os textos produzidos por cada criança foram revisados individualmente pelas professoras, para que questões de ortografia, concordância, pontuação, paragrafação, entre outras fossem revistas. Após a revisão, foi realizada a reescrita do texto em papel cartão. A seguir, propomos aos alunos a ilustração de cada história, utilizando papel, canetinhas e lápis de cor. Ao término, com o objetivo de compartilhar os textos produzidos e garantir a presença de leitores reais para as histórias por eles criadas, foi realizado um sorteio onde os alunos leram os textos, apresentando as famílias uns dos outros e a turma tinha que descobrir a quem pertencia a família. Depois de todas as famílias serem identificadas a partir de suas semelhanças com os DRUFS, aconteceu a ilustração dos textos e confecção dos personagens com a massa de biscoito dando vida e cor a todos os componentes familiares. Para finalizarmos aconteceu a exposição dos trabalhos para as turmas do período matutino e para as pessoas da comunidade na noite cultural.

### Exposição dos trabalhos



Fonte: Arquivo Coordenação



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos do 5º ano aprimoraram seus conhecimentos a respeito da oralidade, escuta, leitura, escrita, reescrita de textos. E, também de ajuda mútua entre colegas. Este trabalho foi bem significativo e produtivo para os estudantes, como também, para todos os envolvidos. Entendemos que alcançamos os nossos objetivos, com relação ao envolvimento do grupo, pois percebemos que os estudantes gostaram muito dessa atividade. Observamos também que as crianças realizaram a escrita com atenção e capricho, observando a ortografia, os sinais de pontuação e o desenvolvimento textual.

No entanto, temos a compreensão de que esta proposta, representa um primeiro passo, um primeiro movimento para que as reflexões a respeito do modo como trabalhamos a linguagem escrita, neste caso a produção de textos, seja mais discutida e aprofundada. Percebemos limitações em nosso trabalho, principalmente no que diz respeito à discussão sobre os gêneros textuais.

Entendemos, a partir da análise do trabalho realizado, que faz parte das condições de produção do texto, além de ter o que dizer e para quem dizer, também saber como dizer e esse como dizer corresponde às características que os diferentes gêneros textuais em circulação na sociedade apresentam. Conhecer essas características faz toda a diferença tanto na leitura quanto na produção de textos escritos e orais.

Como coordenadora pedagógica, instiguei um processo de reflexão através do diálogo, com professores e alunos, através da roda de conversa sobre as diferentes composições familiares. Conversamos também sobre as semelhanças e diferenças de cada família. Por meio desse trabalho pude salientar junto aos professores e estudantes envolvidos a importância do respeito às diferenças existentes, pois cada um tem o seu jeito de ser. Esta diferença familiar explicitada para o grupo por meio da fala de uma criança e trabalhada a partir da leitura da literatura Drufs e da produção textual, não existe apenas com determinado aluno, ou apenas em nossa escola, mas sim, é uma realidade mundial. Essa diferença que provoca a heterogeneidade dos grupos é uma característica humana e é fundamental entender e trabalhar com esta ideia na escola. Por fim, posso dizer a partir dos relatos que este trabalho foi muito produtivo e significativo para todos os envolvidos pois houve também um crescimento pessoal.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P., LEAL, T. F. Em busca da construção de sentido: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Leitura e produção de textos** na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTA CATARINA. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Secretaria de Estado da Educação - SED. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Orgs.). Michael Cole et al. (Trad.) José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

---

## Capítulo 7

# **NOVO OLHAR DO FAZER PEDAGÓGICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

ELISA MARQUETI

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a necessidade do resgate da identidade do coordenador pedagógico, um novo olhar do fazer pedagógico e a efetivação da formação continuada para os coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Evidenciou-se, a partir da formação dos coordenadores pedagógicos, que teve início em 2018 e conclusão em 2019, a importância de ressignificarmos e ampliarmos os conhecimentos, articulando a possibilidade de integrar; fortalecer os saberes e ações; ampliar a prática reflexiva face aos conhecimentos, ao comprometimento, com o fazer pedagógico responsável e com qualidade. O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na organização do espaço escolar, principalmente com os professores, estando presente na organização, planejamento e na prática pedagógica em sala de aula junto aos estudantes. Consideramos fundamental pensarmos sobre a necessidade de o coordenador pedagógico tornar-se um coordenador reflexivo, pesquisador, além de ser um formador dentro do espaço escolar.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Prática reflexiva. Conhecimentos. Coordenador formador. Coordenador articulador.

# 1 INTRODUÇÃO

O trabalho que segue tem como objetivo resgatar a identidade e a reflexão sobre as práticas e ações do coordenador pedagógico nas escolas municipais da cidade de Blumenau e fazer os registros sobre as ações do coordenador pedagógico em uma perspectiva de novas possibilidades do saber fazer, do ser, e do aprender a aprender. Este novo olhar sobre a prática cotidiana do coordenador teve início no ano de 2018 e permaneceu até 2019, com a formação continuada para os coordenadores pedagógicos, oferecida pela Secretaria da Educação de Blumenau - SEMED, com a formadora Dra. Rita Buzzi Rausch. No primeiro encontro da formação continuada a tarefa era refletirmos sobre as fragilidades do fazer pedagógico na unidade escolar. Sabemos que em cada unidade escolar encontramos fragilidades no fazer pedagógico pelos coordenadores e que agora tivemos a oportunidade de participar, estudar, ouvir, discutir, além de assistir relatos de experiências dos colegas, das atividades que nos auxiliam no trabalho integrado e coletivo. A situação problema que identificamos foi a falta de um trabalho integrado entre as coordenadoras que atuam na unidade escolar. Constatamos que a falta de diálogo e discussões coletivas entre as coordenadoras dos anos iniciais e anos finais dificultava a realização dos planejamentos comuns ao grupo, e a mediação junto aos professores para uma aprendizagem significativa dos nossos estudantes. Diante da problemática apresentada, entendemos que é necessário ao coordenador pedagógico compreender o que realmente lhe confere a função, quais as suas reais atribuições e trabalhar para melhorar seu desempenho na unidade escolar. Também é fundamental para o coordenador, construir e manter relações interpessoais baseadas no respeito, no diálogo e na cooperação. Saber ouvir, falar, ser sensível ao outro, ter consideração positiva e apresentar empatia. Observamos também, ao longo da nossa formação que existem fatores que precisam ser considerados e discutidos para realização do bom trabalho pedagógico, como dar continuidade e ressignificação aos saberes propostos nessa formação e a importância de um programa de valorização do coordenador pedagógico.

## 2 AÇÕES E NOVOS OLHARES NO FAZER PEDAGÓGICO

No decorrer dos encontros da formação, sentimos que era preciso recuperar a prática e o fazer pedagógico do profissional, que está desgastada e desvalorizada pelos próprios coordenadores. O coordenador passou a realizar atividades que cabem a outros profissionais da escola, e deixando de fazer o que realmente lhe confere. Cabe ao coordenador pedagógico ser um agente formador, impulsionador, provocador e motivador, no sentido de transformar as situações da escola, mobilizar para pensar a estrutura e organizar as ações para uma educação de qualidade e prazerosa.

Podemos destacar nos encontros realizados mensalmente no ano de dois mil e dezenove,

que muitos pontos positivos foram observados, tais como a importância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, a aprendizagem do adulto professor e a pesquisa em foco, relatos de experiências, conhecimento pedagógico do conteúdo, formação centrada na escola. Todas estas observações foram fundamentais para que fosse possível sensibilizar gestores, professores, estudantes e os próprios coordenadores sobre o trabalho colaborativo entre eles.

Nesta formação percebemos que ainda é preciso realinhar o trabalho do coordenador pedagógico para enfrentar a multiplicidade de tarefas que o dia a dia demanda e, também, suavizar as situações problemáticas, tais como: falta de professores, atendimento a pais e estudantes, indisciplina. E percebemos a necessidade de darmos prioridade aos aspectos didático-pedagógicos, direcionando o trabalho do coordenador ao do professor, como formador.

Destacamos algumas tarefas apontadas por Pimenta (1993) pelas quais a equipe pedagógica e o coordenador pedagógico podem ser responsabilizados:

[...] a) coordenar e subsidiar a elaboração dos diagnósticos da realidade escolar nos vários níveis; b) coordenar e subsidiar a elaboração, a execução e avaliação do planejamento; plano da Escola; c) fornecer assistência didático-pedagógica constante; d) acompanhar o rendimento escolar dos alunos; e) definir claramente, quanto as reuniões com os pais, que a presença destes é importante na construção do projeto político pedagógico, traduzindo essa participação; f) pesquisar causas de evasão, repetência e outras; g) promover a integração de professores novos da escola; e) capacitar em serviços. f) ser formador e transformador das ações pedagógicas nas escolas [...]. (PIMENTA, 1993, p.4-5).

O impacto positivo da formação continuada veio mostrar a cada um de nós que para ter qualidade em nosso fazer pedagógico é preciso estar disposto e aberto às mudanças. Precisamos colocar em prática a teoria que foi apresentada pela formadora, incorporar uma nova postura, na busca de aperfeiçoamento profissional nesta função de coordenador pedagógico.

### **3 SER FORMADOR E TRANSFORMADOR DO FAZER PEDAGÓGICO: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

É importante refletir sobre a formação continuada de professores dentro do espaço escolar, dando oportunidade ao enriquecimento pessoal, cultural e profissional. Promover a troca de saberes e experiências sobre o próprio saber fazer. Neste contexto, destacamos que o coordenador pedagógico tem como atribuição essencial ser formador, na formação continuada do quadro dos professores, e ao atendimento à família nos casos de dificuldade de aprendizagem, ou de violência, e outras funções que se apresentam no cotidiano da escola. Sobre atuação do coordenador pedagógico, Ferreira (2011) destaca:

[...] sua atuação e seu trabalho podem contribuir de maneira significativa para que se realize na escola um ambiente educativo que favoreça ao desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética, da cidadania, na perspectiva de uma educação, de uma nova escola, de uma sociedade cada vez mais inclusiva. (FERREIRA, 2011, p. 9).

A escola é espaço de encontros, interações, formações e aprendizagens da arte, da socialização e da possibilidade de humanização. Nela podemos aprender em conjunto, dialogar com as diferenças, por estes motivos e muitos outros, precisamos priorizar espaços formativos, dando aos professores a possibilidade de rever sua prática pedagógica, espaços para buscar conhecimentos, situar e aprofundar teorias e possibilitar situações de reflexões.

Ser mediador deste processo cabe ao coordenador pedagógico das unidades escolares. Esse momento deve ser assegurado na administração da rotina escolar como fortalecimento do trabalho coletivo, mediante um planejamento delimitado nas fragilidades que foram percebidas no processo de ensinar e aprender. Desta forma, a função do coordenador pedagógico deve ser de mediador, articulador e transformador do processo ensino-aprendizagem. Cabe ao coordenador uma atuação de formador e sensibilizador do saber fazer diante dos atores no âmbito escolar. Lima; Santos (2007) enfatizam:

Como o agente responsável pela formação continuada de professores deve sensibilizar seu saber fazer, de maneira a não atender aos interesses de apenas uma das partes nas tomadas de decisão como se tivesse todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos, e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente. (LIMA; SANTOS, 2007, p.78.).

A coordenação pedagógica deverá ser entendida como uma assessoria permanente e continuada no processo do fazer pedagógico. Sabemos que esta tarefa é complexa e desafiadora e cabe ao coordenador buscar e participar das formações continuadas da sua função para seu próprio crescimento e ampliação de conhecimentos, revisitando autores que auxiliam no fazer pedagógico do âmbito escolar. Uma das tarefas consideradas complexas e que exige da coordenação pedagógica ações, pesquisas sobre articulações e conhecimentos é o processo avaliativo da aprendizagem dos estudantes, do planejamento da prática do ensinar e aprender de todos os envolvidos neste processo.



Socializando Saberes - Encontro formativo com os coordenadores pedagógicos - 2019.



Fonte: Arquivo Coordenação

Socializando Saberes - Encontro formativo com os coordenadores pedagógicos - 2019



Fonte: Arquivo Coordenação

## **4 IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR MEDIADOR NO PROCESSO AVALIATIVO**

Há necessidade de o coordenador pedagógico direcionar seu trabalho, também, para os aspectos avaliativos do processo ensino-aprendizagem, porque percebemos que a escola tem se constituído em práticas de exclusão. A avaliação classificatória praticada pelas escolas tem selecionado estudantes em aptos ou não aptos a prosseguir com os estudos, sendo que avaliar, segundo Luckesi (2011, p. 7.), é totalmente o inverso:

[...] avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. [...] não implica aprovação ou reprovação [...], mas sim orientação permanente para seu desenvolvimento [...].

Neste contexto avaliativo, trazemos a importância do coordenador pedagógico como articulador para que o processo de avaliar aconteça como forma de elevação do ser, para preparação para a vida. Coordenar para educar implica que o trabalho do coordenador pedagógico também está direcionado para os aspectos avaliativos do processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que também faz parte das atribuições dos coordenadores pedagógicos, preocuparem-se e efetivamente acompanharem o processo de construção da avaliação da aprendizagem,

[...] elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; [...] ação que ocorre durante todo o processo de ensino aprendizagem e não apenas em momentos específicos, caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. [...] Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas as condições oferecidas para que isso ocorra. (BRASIL, 1997, p. 56).

O coordenador pedagógico é fundamental no sentido de instigar o professor a descobrir o verdadeiro olhar no processo avaliativo, que ainda precisa de significativas discussões, leituras, e como tema para formação continuada. Também, faz-se necessário, discussões, observações, reflexões sobre a prática pedagógica de cada um dos envolvidos neste processo de avaliação. Observar que não podemos escolher os instrumentos avaliativos de forma aleatória, mas que estes necessitam estar atrelados ao Projeto Político Pedagógico da escola, ao planejamento e aos objetivos que pretendem alcançar dentro do currículo escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os objetivos propostos nesta formação dos coordenadores pedagógicos oferecido pela Secretaria Municipal da Educação e ministrada pela professora formadora Dra Rita Buzzi Rausch foram alcançados. Entendemos que o trabalho do coordenador pedagógico tem implicação direta no sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Colocar em prática o fazer pedagógico exige uma mudança de todos envolvidos neste processo. A reflexão sobre o fazer pedagógico trouxe um parcial entendimento da necessidade de mudança no fazer pedagógico entre as coordenadoras e a equipe gestora. Por um desvio de percurso as coordenadoras envolvidas no projeto inicial não permaneceram na instituição de ensino e houve assim, uma ruptura do que foi planejado neste projeto inicial.

Esta formação nos fez refletir e compreender que o coordenador pedagógico precisa priorizar as questões do processo ensino e aprendizagem. E, também, ser visto como agente de transformação, de articulador e mediador, para junto com a equipe escolar criar uma metodologia de trabalho adequada as diversidades encontradas no ambiente escolar.

Buscamos apresentar a importância da identidade, do trabalho e da reflexão sobre o fazer pedagógico do coordenador pedagógico. Suas essenciais funções no espaço escolar. A importância de ser formador, articulador e motivador da prática pedagógica na escola.

Enfim, trata-se do registro das reflexões e sobre todos os conhecimentos adquiridos na formação para coordenadores pedagógicos, no ano de 2019, com expectativas de continuar no ano de 2020. Consideramos que a função do coordenador também é favorecer e construir na escola um ambiente democrático e participativo, incentivando a construção do conhecimento pela comunidade escolar, aliada à possibilidade de unir esforços para aprender a reaprender coletivamente, visando o resultado deste processo para uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade. BEAUCHAMP, J. Brasília, 2007.

FERREIRA, Eliza Bortolizzi. **A educação básica e a coordenação pedagógica: o papel da coordenação pedagógica.** Disponível em: [http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord\\_ped/sala\\_2/pdf/sala\\_2\\_Realidade\\_Escolar\\_e\\_Trabalho\\_Pedagogico.pdf](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_2/pdf/sala_2_Realidade_Escolar_e_Trabalho_Pedagogico.pdf). Acesso em: 22.02.2021.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** Educare - Revista de Educação, v.2, n.4, jul/dez. Local, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Portal Eteot - Texto para Discussão. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/2638794/o-que-e-mesmo-o-ato-de-avaliar-a-aprendizagem-cipriano-carlos-luckesi>. Acesso em: 19 fev. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre organização do trabalho da escola.** Research- Gate, January, 1993. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p078-083\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.



Espaço preparado para recepção dos coordenadores pedagógicos.



Fonte: arquivos Formação Coordenação Pedagógica



## **Parte III**

# **MOVIMENTOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

## Capítulo 8

# UM POR TODOS E TODOS PELAS CRIANÇAS: O DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS COLABORATIVAS ENTRE CEI E FAMÍLIAS

ADRIANA PERPETUA BECKHAUSER SOUZA

## RESUMO

Este texto relata o caminho percorrido nos anos de 2018 e 2019 no CEI Edgar Sasse com o propósito de tornar a instituição um espaço de partilha, respeito e parcerias entre a comunidade escolar. A ideia de documentar o processo decorre da formação continuada de coordenadores pedagógicos no ano de 2019, que incentivou a coordenação pedagógica a olhar para as situações desafiadoras existentes em seu contexto de atuação e propor ações com vistas à superação desses desafios. A partir desse incentivo, decidimos documentar as ações que já vinham sendo desenvolvidas e propor outras na busca por estreitar os laços com a comunidade escolar e desenvolver um trabalho conjunto entre CEI e famílias. Desse modo, desenvolvemos diversas propostas, como: projetos sobre as características culturais das famílias; conversas com fonoaudióloga e psicóloga; familiares ensinando brincadeiras para as crianças no CEI; confecção de brinquedos; reorganização e ressignificação do espaço dos murais; e estabelecimento de diálogo em torno das avaliações e dos desafios pedagógicos encontrados no desenvolvimento das propostas com as crianças, entre outros. Os fundamentos teóricos para este trabalho foram principalmente Ostetto (2017), Sá (2017), e Freire (2008). Entendemos que as propostas que desenvolvemos possibilitaram conhecer melhor a comunidade escolar do CEI Edgar Sasse, refletir sobre alguns pontos do desenvolvimento infantil e melhorar a comunicação com as famílias. Possibilitaram também, a partilha, o acolhimento, a inserção e a inclusão. Mas, temos ciência de que precisamos ir além. Precisamos intensificar algumas ações, adequar outras, para que a relação de parceria com a comunidade escolar possa ser intensificada e ampliada.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Coordenação Pedagógica. Parceria com as famílias.

# 1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado, resulta da provocação nos momentos de formação de coordenadores pedagógicos do município de Blumenau, no ano de 2019. Nesses encontros, discutiu-se a respeito da importância de cada coordenadora ou coordenador identificar um aspecto da instituição de atuação que considerasse relevante, para desenvolver uma ação de intervenção no decorrer do ano. No CEI Edgar Sasse, a necessidade identificada foi de inserção das famílias nas vivências pedagógicas. O objetivo era possibilitar que cada integrante da comunidade educacional se sentisse partícipe do processo de desenvolvimento das crianças, partilhando as responsabilidades e respeitando as especificidades de cada segmento institucional. Desejávamos tornar o CEI um espaço de partilha de histórias, cultivando o respeito e parceria entre todos os envolvidos no processo educativo.

Esta necessidade foi identificada a partir da observação do cotidiano da instituição e ouvindo os profissionais que trabalhavam no CEI. Percebemos que um dos principais aspectos que precisávamos abordar era o envolvimento das famílias nas ações desenvolvidas. Observávamos que havia dificuldades de comunicação decorrentes da diversidade cultural que caracteriza as famílias de nossa comunidade que, em alguns casos, são provenientes de outras regiões do país e, inclusive, de outros países. Muitas dessas situações que precisavam ser revistas na relação entre as famílias e a instituição haviam sido apontadas no Sistema Municipal de Avaliação Institucional Participativa (SIMAIP), além da percepção, pela própria equipe gestora, do desconforto das famílias ao serem chamadas para conversas individuais.

Diante dessa situação, sentimos a necessidade de realizar propostas que envolvessem cada vez mais as famílias na proposta pedagógica do CEI, de forma a partilhar ações que possibilitassem uma relação de respeito, aproximação e acolhimento. Nossa intenção era desenvolver ações que trouxessem para dentro da instituição educativa as características culturais das famílias, a fim de construir o entendimento de que todos formamos o CEI. E, que nosso propósito é os acolher e construir parcerias.

Para isso, foi necessário conhecer as diferentes culturas que compunham este espaço coletivo. A ideia era fortalecer o projeto macro do CEI que abordava as descendências familiares e o local de nascimento das crianças, com o propósito de que cada um/a pudesse se encontrar e se conhecer neste espaço, para que se respeitassem e se vissem como parceiros da infância. E, a partir disso, as famílias se envolvessem em diferentes vivências pedagógicas realizadas com as crianças no contexto do CEI, partilhando saberes, dúvidas, angústias e esforços para garantir os direitos das crianças. Afinal, nas palavras de Freire “[...] *Escola não vive sem Comunidade. A família não vive sem a Escola. Ambas fazem parte da constituição deste sujeito aprendente, cidadão responsável pelo bem comum*”. (2008, p.145).

Com este propósito, diferentes ações foram pensadas no decorrer do ano letivo de 2019 e

colocadas em prática por toda a comunidade escolar, para que todos se sentissem partícipes do processo de desenvolvimento infantil.

## **2 FAMÍLIA NO CEI, CEI NA FAMÍLIA, CEI E FAMÍLIA JUNTOS: ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

A ideia de que o envolvimento dos familiares nas vivências educacionais das crianças é imprescindível tem sido apontada há bastante tempo em documentos legais que regem a educação infantil brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009c) o Parecer CNE/CEB n 20 (BRASIL, 2009b); os Indicadores de qualidade da educação Infantil (BRASIL, 2009) e, os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009a). Também é destacada por pesquisadores da área como Luciana Ostetto (2017), Eduardo Sá (2016) e Madalena Freire (2008), que enfatizam a importância de CEI e famílias desenvolverem propostas compartilhadas.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB):

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (BRASIL, 2009c, p. 13).

Observa-se pela data de publicação que este é um direito das famílias reconhecido há pelo menos uma década.

Com base no exposto, entendemos que escutar as famílias, compartilhar ideias e decisões, cientes que o segmento educacional e o familiar cada qual tem seu papel específico, mas que estão juntos partilhando o desenvolvimento da mesma criança, qualifica o olhar para as crianças, para as infâncias. Pois, proporciona a troca de informações entre os adultos, possibilitando que professores e familiares ampliem os seus conhecimentos com relação às crianças, conhecendo-as a partir de diferentes contextos.

De acordo com Sá (2016, p. 168):

As crianças se transformam de dentro para fora da família, e o mundo pula e avança de dentro da escola para fora dela. Mas, só quando a família e a escola se unem nos mesmos objetivos é que as revoluções acontecem. Infelizmente, quase nunca escola e família esperam o mesmo das crianças[...].

Apesar da importância apontada pelo autor da união entre família e escola, na atual conjuntura social, nota-se que está cada vez mais difícil a inserção das famílias ao ambiente escolar. Tal situação decorre da falta de tempo, da rotina de trabalho, do

não reconhecimento pedagógico da educação infantil, entre outros fatores. Além disso, os familiares carregam a insatisfação, o desconforto, o receio e muitas vezes o medo de se envolverem em situações na escola, pois trazem consigo as lembranças de uma época em que os pais/responsáveis só eram chamados à escola quando tinha algo errado, quando o filho aprontava, para resolver problemas, algo que na prática continua acontecendo e que vai de encontro à legislação vigente e aos estudos que comprovam a importância da relação de parceria entre família/escola. Por outro lado, também nós, profissionais da educação, que passamos na pele e, também, carregamos essas raízes negativas que acabam distanciando os segmentos da comunidade escolar, nem sempre estamos abertos e dispostos a teros familiares inseridos em nossa prática pedagógica, alargando ainda mais essa distância construída historicamente.

Para aproximar os segmentos, faz-se necessário que estratégias sejam planejadas a partir da observação das especificidades de cada comunidade, para que famílias e profissionais se percebam parceiras, acolham suas igualdades e diferenças, respeitando as diversificadas opiniões e culturas, buscando diferentes caminhos a serem percorridos. Mas, todos com um único propósito: a criança. Pensando em: quem são; seus direitos; a etapa de vida que vivem; suas especificidades; e, como incluir e respeitar as diversidades. Conforme menciona Eduardo Sá: *“O desafio da educação não é acertar nas mesmas soluções, mas desbravar os caminhos pelos quais se pode chegar, de jeito diferente, a formas (igualmente) inovadoras de pensar”*. (SÁ, 2016, p. 177).

E assim fizemos. Com base nesses pressupostos, fomos observando e organizando ações que envolvessem as famílias em diferentes movimentos do CEI. Apresentando-lhes os processos de desenvolvimento vivenciados por seus filhos na instituição. Provocando-os a pensar sobre as crianças, sobre essas infâncias e os contextos infantis vividos por elas.

## **3 VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS**

Foi pensando nas crianças e na importância da parceria CEI e famílias, que planejamos vivências pedagógicas de aproximação, sendo estas o fio condutor das ações desenvolvidas pelos profissionais do CEI.

A seguir relatamos algumas estratégias realizadas durante os meses de outubro de 2018 a dezembro de 2019 no CEI Edgar Sasse, que foram intensificadas, direcionadas e passaram a ser mais intencionais a partir da elaboração desta proposta.

### **3.1 PROJETO RAÍZES**

No início de 2019, demos início ao projeto “Raízes”. A ideia surgiu das observações sobre a comunidade escolar, que apontavam experiências de comunicação não tão bem sucedidas entre famílias haitianas e nós profissionais; de crianças que falavam palavras próprias do nordeste brasileiro e que muitas de nós também não entendíamos; da



necessidade de envolver as famílias em movimentos pedagógicos a serem realizados no CEI e também da intenção de todos nos sentirmos partícipes do desenvolvimento das crianças, partilhando e compartilhando as conquistas, dúvidas e estratégias. Precisávamos fortalecer a parceria com as famílias e entre nós funcionários. Além disso, o grupo mostrava-se ciente da necessidade de ampliarmos culturalmente o repertório das crianças e o nosso.

Para iniciarmos o projeto, precisávamos saber mais a respeito dos costumes culturais que caracterizavam a comunidade escolar do CEI. Nosso propósito era abordá-los nas ações pedagógicas durante o ano letivo de 2019, buscando que as famílias e profissionais se encontrassem e se percebessem nas propostas referentes aos costumes culturais de seu lugar de origem. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade. (BRASIL, 2013, p. 90).

Para este levantamento, elaboramos um questionário para as famílias das crianças e, também, aos funcionários. Perguntamos sobre o local de origem e em qual país haviam nascido e quando a resposta fosse no Brasil, em qual região. Tivemos a devolutiva de 98% dos questionários respondidos. A partir da análise observamos que além de crianças haitianas, que já eram de nosso conhecimento, tínhamos crianças nascidas em todas as regiões do Brasil, o que foi algo novo para nós. Desse modo, descobrimos que as descendências familiares em nosso CEI são variadas, mas a alemã e a italiana predominam, algo comum em Blumenau. Tínhamos também a descendência africana, portuguesa, búlgara, indígena, japonesa, espanhola, polaca, entre outras.

Com essas informações foi proposto que as turmas desenvolvessem projetos. Dessa forma, as propostas foram surgindo. Procuramos trazer músicas típicas da cultura desses locais, gastronomia, brinquedos e brincadeiras, identificando suas origens; artistas, objetos diversificados e trajes. Observamos que algumas turmas se envolveram intensamente com o projeto, outras de forma mais discreta, mas todas em algum momento trouxeram informações sobre as culturas das famílias que compunham o CEI Edgar Sasse naquele ano.

Um fato que marcou o projeto foi o relato de uma professora que em um momento de brincadeira colocou música típica haitiana sem comunicar às crianças, pois no grupo havia uma criança nascida no país. Quando a criança percebeu a música, ela se levantou no grupo de colegas que brincava no chão, e começou a cantar e dançar, reconhecendo-se. Os colegas e professoras ficaram encantados com a reação da menina, que lhes contou (traduziu) parte da música. A partir daí, outras pesquisas e descobertas sobre o país e a cultura foram realizadas. E as crianças passaram a relacionar o que viam e ouviam com o país da colega de turma, dizendo: “*Este é o país da J1?*”.

O envolvimento das famílias também aconteceu de forma diversificada. Algumas

trouxeram músicas típicas das diferentes culturas, outras vieram brincar com as crianças, fazer tranças, participar da realização de culinárias, entre outras possibilidades. Tivemos também apresentações culturais que foram socializadas com a comunidade escolar na festa da família ao final do ano, além de outras que aconteceram durante o ano letivo. As famílias foram convidadas a participar de apresentações de capoeira (com o mestre e uma criança que já havia frequentado o CEI), boi-de-mamão (apresentado por crianças de uma escola de Gaspar), gaita (tocada por um adulto e uma criança). A escolha das apresentações foi realizada pelas professoras e foi surgindo de acordo com as propostas pedagógicas que vinham envolvendo cada uma das turmas, sendo ampliadas às demais turmas do CEI.

E assim, o projeto foi sendo vivido por toda a comunidade escolar, através de experiências culturais internas e externas, abrangendo diferentes características, para que todos se sentissem acolhidos, vistos no espaço e nas propostas da instituição, ampliando ainda mais o repertório cultural desta comunidade.

Apresentação circense com a Companhia Circo Íris.



Fonte: Arquivo Coordenação

Apresentação do boi-de-mamão. Fonte: Arquivo Coordenação



Fonte: Arquivo Coordenação

## 3.2 CONFECÇÃO DE BRINQUEDOS

O Projeto Político Pedagógico do CEI anterior ao ano de 2019 contemplava a vivência de cinco datas comemorativas com a comunidade do CEI: páscoa, dia das mães, dia dos pais, dia das crianças e natal. Datas essas, que seriam discutidas e avaliadas na próxima atualização do documento. Era costume da instituição fornecer “lembranças” às crianças e/ou familiares nessas datas e, geralmente, no dia das mães e dos pais essas “lembranças” eram feitas pelos professores do CEI, nem sempre com a participação das crianças.

Respeitando a decisão descrita no PPP, sugerimos ao grupo de profissionais, no ano de 2019, fazermos brinquedos com materiais reaproveitados para que as crianças levassem para casa e presentearassem seus entes queridos com algo que pudessem brincar juntos. Assim, provocaríamos uma situação para que crianças e responsáveis estivessem envolvidos por algum tempo brincando, algo que consideramos importante nesta relação e que contribuiria para a ampliação do repertório de todos. Essa compreensão também se faz presente nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica na abordagem sobre a interação entre a instituição de educação Infantil e as famílias das crianças: De acordo com o documento, “[...] do ponto de vista das brincadeiras, essa interação pode contribuir para ampliar o repertório de todos e possibilita a aprendizagem do respeito às diferentes formas de vida dos vários grupos.” (BLUMENAU, 2012, p. 65).

A elaboração e entrega dos brinquedos aconteceu no dia das mães, pais e crianças. Numa tentativa de ressignificação da ideia de família e de datas comemorativas, os bilhetes que foram com os brinquedos, não eram destinados ao pai, à mãe ou à criança, mas sim à família. Neles também era solicitado que quem se sentisse à vontade, poderia nos enviar um relato e/ou uma foto apresentando seu sentimento e o momento da brincadeira. As fotos e relatos enviados foram expostos em mural para a socialização com a comunidade. Algumas famílias compartilharam sua satisfação nas redes sociais. O que nos chamou a atenção foi que algumas viram o brinquedo como algo destinado à pessoa da data social, outras internalizaram o brinquedo como da família, relatando por foto a brincadeira entre os membros.

### 3.3 CONVERSA COM PROFISSIONAIS ESPECIALISTAS

A conversa com profissionais especialistas foi outra proposta realizada também em 2019 para envolver as famílias no desenvolvimento das crianças. Nesta situação, convidamos duas profissionais especializadas para conversar com a comunidade escolar no período noturno, um em cada semestre. A partir dos relatos das professoras com base nas observações das crianças, trouxemos uma fonoaudióloga e uma psicóloga, respectivamente.

Nossa intenção era propor às famílias e profissionais da instituição uma conversa em que pudéssemos encontrar maneiras de qualificar o tempo que temos com as crianças em casa. Tempo esse bastante restrito atualmente devido à carga horária de trabalho de todos, seja dos pais das crianças, seja a nossa (profissionais) com nossos filhos(as). Não queríamos que as famílias se sentissem culpadas por terem pouco tempo com seus filhos, mas sim, que descobrissem possibilidades de qualificar, mesmo que somente minutos, conhecendo também especificidades do desenvolvimento infantil a partir do olhar e da experiência dessas profissionais.

Ambas as profissionais tiveram esse cuidado em suas falas, trazendo informações, mas também proporcionando que o público se pronunciasse. Tivemos experiências de falas, dramatizações, relatos de experiências, choro e risadas. Observou-se a entrega e envolvimento das pessoas que se dispuseram a participar nas duas noites.

Foram momentos em que nós, profissionais da educação, fonoaudiologia e psicologia demonstrávamos aos pais que também temos dúvidas, angústias, incertezas na criação de nossos filhos, fazendo com que nos aproximássemos e nos acolhêssemos em nossas igualdades. Em nenhum momento procuramos dizer quem estava certo ou errado, estávamos ali para refletir um pouco mais sobre desenvolvimento infantil e como qualificar nosso tempo com os filhos.

Como foi o primeiro ano desta ação de estudo com os pais, tivemos participação discreta em termos de números, mas intensa em envolvimento e entrega dos participantes.



Equipe gestora do CEI Edgar Sasse com as psicólogas, em encontro com os pais.



Fonte: Arquivo Coordenação

### 3.4 PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Com o intuito de envolver ainda mais os familiares no desenvolvimento de propostas pedagógicas com as crianças e para que se sentissem nossos parceiros, convidamos algumas famílias para desenvolverem atividades com as crianças. Afinal:

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. (BRASIL, 2013, p. 92).

Entre as propostas envolvendo as famílias destacamos as seguintes:

- a) Participação de um pai (professor de jiu-jitsu) com sua filha para conversar com as crianças de 4 e 5 anos sobre as lutas. Nessa conversa ele explicou que o jiu-jitsu é um esporte e que pode ser realizado por crianças menores, mas em local adequado e com professores habilitados.

- b) Envolvimento de familiares em propostas de interação com as crianças da turma de seu filho. Nessas propostas os pais e mães escolhiam algo que se sentissem à vontade para fazer com as crianças. Tivemos brincadeiras de roda, histórias, músicas, fantoches, entre outros.

Mãe de uma das crianças, brincando com os colegas da turma de sua filha.



Fonte: Arquivo Coordenação

- c) Proposta de envio para casa de imagens de obras da artista blumenauense Belíria Boni, que estava sendo estudada com as crianças. Em casa, as famílias escolhiam uma das brincadeiras infantis representadas pelas obras e realizavam alguma ação que tivesse a obra escolhida como base. As famílias fotografaram e enviaram para as professoras que fizeram um painel expositivo com as possibilidades artísticas e corporais enviadas por elas.



Exposição à comunidade de fotografias e demais criações artísticas baseadas nas obras de Belíria Boni.



Fonte: Arquivo Coordenação

- d) Propostas variadas, como: observações da lua; pesquisa de curiosidades; registro e envio de parlendas; coleta de tipos de terra, elementos da natureza e mudas de plantas para o plantio e/ou socialização das descobertas e dúvidas no CEI.
- e) Personagens que foram elaborados pelas professoras e crianças através dos projetos de turmas e que também passaram a frequentar o ambiente familiar, como a boneca Emília (do Sítio do Pica Pau Amarelo) e o Siri (do Projeto Fundo do Mar). De acordo com relato e registro dos pais, os personagens viajaram, comeram, dormiram, brincaram e se envolveram na rotina da família.

Boneca Emília que visitou as casas das crianças em uma exposição para apreciação de toda a comunidade do CEI.



Fonte: Arquivo Coordenação

Outras propostas foram provocadas pelas professoras no decorrer de todo o ano, com o intuito de envolver os pais e crianças aos projetos macro e de turma, tirando o projeto das paredes da instituição.

### 3.5 MURAIIS

Os profissionais do CEI já tinham como hábito a exposição nas paredes e murais do CEI. No decorrer dos meses que abrangeram esta proposta, procuramos refletir sobre o que era exposto, pois o objetivo era que a comunidade escolar não tivesse apenas um CEI decorado, mas, que as paredes e espaços de uso coletivo trouxessem a documentação pedagógica de nosso trabalho.

Esse foi mais um recurso para compartilhar com a comunidade as intencionalidades pedagógicas de nossas ações. Ostetto (2017, p. 47) ao se referir aos murais das instituições de educação infantil, explica que: *“Os murais lançam pontes de diálogos com as diferentes pessoas que circulam pelo espaço da educação infantil: são canais privilegiados de comunicação com os pais e a comunidade”*. Esse entendimento, foi base para repensarmos o modo como entendíamos o espaço dos murais.

As legislações que regem a nossa proposta pedagógica também ficaram expostas no hall do CEI durante todo o ano, para que todos tivessem acesso e conhecimento da identidade da instituição. Em reuniões e/ou conversas diversas os pais eram informados sobre esses documentos.



Exposição do Hall do CEI.



Fonte: Arquivo Coordenação

Exposição do Hall do CEI.



Fonte: Arquivo Coordenação

Diferentes formas de exposições de registros das crianças, ambientando os espaços do CEI e comunicando vivências pedagógicas a todos que frequentavam o CEI.



Fonte: Arquivo Coordenação



Pintura feita em elemento da natureza e exposto do corredor do CEI.



Fonte: Arquivo Coordenação

### 3.6 PARECERES DESCRITIVOS

Conhecer e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, por meio do parecer descritivo, é um direito das famílias. Desse modo, com o objetivo de aproximar ainda mais as famílias e o CEI, combinamos ter minutos de conversas individuais com os pais ou responsáveis de cada criança, sobre o desenvolvimento das crianças, no CEI e em casa. Era uma oportunidade de esclarecer dúvidas e de as famílias avaliarem o trabalho do CEI.

A proposta teve sucesso e nos dois semestres de 2019, tivemos em média a participação de noventa por cento das famílias presentes para esses minutos de conversa, que foram agendados previamente com os responsáveis pelas crianças. Nesses encontros também foi entregue aos familiares o documento escrito que relata o processo de desenvolvimento da criança. Atendendo, desse modo à Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que em seu inciso IV do art. 10 indica que se faz necessário a *“documentação específica que permite às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil”*. (CNE/CEB nº 05/2009, p.04).

### 3.7 CONVERSA COM A EQUIPE GESTORA

Este é um ponto bem delicado em muitas instituições de educação, pois, historicamente as conversas entre pais, responsáveis e equipe gestora geralmente têm a conotação de “reclamar” da criança e dar “puxões de orelhas” nos pais. Queríamos melhorar esses momentos de interações com os pais e/ou responsáveis, tendo como referência o que Madalena Freire nos aponta sobre o significado da reunião de pais.

Reunião de pais é o espaço determinado para esta interação, troca, diálogo. Reunião de pais não é meramente uma data que “cai do céu” para avisos administrativos ou más notícias sobre os filhos... Ela é o momento em que colocamos temas significativos que envolvem tanto a nós professores na relação com nossos alunos, quanto os pais na relação com seus filhos. (FREIRE, 2008, p. 146).

Nossa proposta era provocarmos mudanças também nesses momentos de conversa. Desse modo, a equipe gestora passou a ter como prática chamar os pais sempre que fosse necessário para uma conversa de parceria, buscando trocar informações sobre as crianças, compartilhando ideias, se colocando como aliada da família. Estávamos ali juntos, pela criança, buscando o melhor para ela, buscando garantir seus direitos, os estudos dos profissionais e os conhecimentos sobre as crianças que somente as famílias tinham e que seriam importantes para conhecê-las e entendê-las melhor.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação de distanciamento entre famílias e CEI é provocada por questões históricas que marcam as atitudes tanto das famílias quanto dos docentes e dificultam a realização de um trabalho conjunto. Temos a firme convicção, amparadas nos documentos oficiais da educação infantil, da necessidade e importância da parceria entre escola e famílias, para a garantia dos direitos das crianças e o conhecimento das respectivas responsabilidades.

Devido à história dessa relação, nem sempre vista como parceira, percebe-se que até hoje muitas pessoas da comunidade chegam receosas até os profissionais da educação, mostram-se distantes, apresentam certa desconfiança, não reconhecem o trabalho desses profissionais, não se envolvem no dia a dia escolar de seus filhos.

Com as provocações positivas e possibilidades trazidas de forma a incluí-los, respeitá-los, mostrando que somos parceiros e não adversários no desenvolvimento infantil, começamos a mexer com alguns paradigmas de profissionais e familiares. Passamos a nos olharmos mais, a compreender que temos o que trocar, que podemos contar uns com os outros, que nem sempre temos as mesmas prioridades, a mesma forma de perceber a criança e os mesmos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil. Mas, podemos colocar a frase “um por todos e todos pelas crianças” em prática.

Vemos a função do coordenador pedagógico essencial neste movimento de conquista, de estreitar relações, fortalecer vínculos e parcerias. É ele que instigará o grupo de profissionais a expor suas observações, opiniões, ideias, entrelaçando com as necessidades e direitos das famílias, costurando as relações entre os segmentos com o fio condutor de vivências pedagógicas calçadas nas legislações legais, através de estudos, reflexões, provocações e práticas pedagógicas. O coordenador, juntamente com a direção do CEI, precisa dar suporte para as transformações necessárias a esta parceria e acolher esta demanda que envolve toda a comunidade escolar.

Resistências? Temos. Falta de reconhecimento profissional? Temos também. Falta de participação? Ainda existe. Obstáculos? Muitos... Mas, se não começarmos a abrir as portas e mostrar o belíssimo e comprometido trabalho que vem sendo realizado, chamando a comunidade para participar, acompanhar, conhecer e se responsabilizar pelo desenvolvimento infantil, continuaremos alimentando o abismo que foi sendo aprofundado a cada ano nessa relação.

É direito dos pais acompanharem e serem informados do desenvolvimento de seus filhos. É direito das crianças viverem suas infâncias de forma respeitosa, e esses direitos serão garantidos quando todos estiverem juntos em busca dos objetivos. Cada qual com as suas responsabilidades, sendo partícipes desse processo.

Esta é uma caminhada intensa e com percalços, precisamos de um trabalho colaborativo para que cada um possa, dentro das suas possibilidades, apoiar e dar o suporte que o outro precisa para que todos cheguem ao mesmo objetivo.

## REFERÊNCIAS

BLUMENAU. Diretrizes Curriculares Municipais Para Educação Básica, 2012.

BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 2009a, 6 ed. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 10/01/2020

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009>.

Acesso em: 10/01/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N 05, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em 29/01/2020

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

SÁ, E. **O Ministério Das Crianças adverte:** brincar faz bem à saúde – a importância do tempo livre e do bem-estar na educação do seu filho. São Paulo: Casa da palavra, 2016.

---

## Capítulo 9

# **FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO CULTURAL COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**

SIMONE NOLDIN HENKELS

## RESUMO

Como trabalhar a arte com as crianças e como enriquecer e qualificar o fazer pedagógico dos professores, são perguntas relevantes que nós coordenadores pedagógicos devemos nos fazer. As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem em suas premissas que o currículo deve promover e articular práticas pedagógicas que considerem os saberes das crianças e promovam experiências de ampliação dos conhecimentos com relação ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a proporcionar o seu desenvolvimento integral. E para fazer com que tais conhecimentos sensíveis, estéticos e singulares cheguem às nossas crianças, a resposta é simples: aproximando o professor destes conhecimentos e promovendo experiências para quem pode fazer a diferença no cotidiano deste público. Sendo assim, este trabalho cartográfico pretende socializar a pesquisa e o planejamento da formação dos professores de um centro de educação infantil de Blumenau. Vale ressaltar que através de uma pesquisa realizada com os profissionais, observações e percepção da realidade situacional da instituição a coordenação pedagógica elaborou um plano de formação para os profissionais e contou com a aprovação e parceria da direção da unidade. Foram convidados também a participarem destes movimentos os demais profissionais que compunham a equipe, como: cozinheiras, serviços gerais, zeladores e secretário escolar, por entender que quando todos estão envolvidos e se sentem pertencentes a este coletivo as possibilidades de os objetivos serem alcançados são maiores. Torna-se importante mencionar que em paralelo com o planejamento da formação interna da unidade, a Secretaria Municipal de Educação, também viabilizou uma formadora para a equipe, que veio a somar e complementar a ideia inicial. Sendo assim, recebemos em agrupamento com mais três unidades educacionais da rede, a formadora Nana Toledo. O planejamento interno da unidade também contou em alguns momentos com o convite e participação de diferentes unidades deste agrupamento. Os encontros de formação contaram também com as formadoras: Patrícia Pacheco, Vanderléia Buchling e Mia Ávila. Como parte desta caminhada foram planejadas visitas formativas a seis centros de educação infantil, nos momentos de hora-atividade dos profissionais. Por fim, flexibilizando o processo e aproveitando a oportunidade estabelecida, foi planejado em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura um evento envolvendo os bebês e suas famílias: o FamiliArte.

**Palavras-chave:** Arte. Educação Infantil. Formação Continuada. Mediação Cultural.



# 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos vêm se consolidando e reafirmam a necessidade de se pensar uma educação que reconheça a criança como protagonista e sujeito de direitos, que cria e recria produzindo cultura. De acordo com Kramer (2005), por volta dos anos 70, as políticas pensadas para esta faixa etária pautavam-se na abordagem de privação cultural tendo como intuito a compensação de carências culturais, linguísticas e defasagens afetivas. Esta ideia de privação cultural abordada nos documentos oficiais do governo federal foi questionada pelas políticas públicas estaduais e municipais na década de 80, tendo como aliados estudos da antropologia, da sociologia e da psicologia com intuito de combater a desigualdade e reconhecer as diferenças.

Nesse viés, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como etapa da Educação Básica tendo reconhecido seus direitos outorgados pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Em 2009 as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil trazem um novo olhar para a infância e a criança passa a ser o centro do planejamento curricular e têm-se como princípios os aspectos éticos, políticos e estéticos. Além destes aspectos apontados, as interações e as brincadeiras passam a ser os eixos das ações pedagógicas reafirmados na Base Nacional Comum Curricular instituída em 2017.

Sob esta óptica, a consolidação destas leis e o reconhecimento da criança como centro do planejamento curricular fazem da formação continuada de profissionais da Educação Básica pauta contínua e desafio constante para as políticas públicas. Nóvoa (2017) nos aponta que a formação do profissional da educação precisa alicerçar-se no conhecimento científico e cultural. As palavras de Antônio Nóvoa nos provocam a pensar quais ações são necessárias para que este profissional amplie seu repertório de saberes científicos e culturais para que suas ações reverberem na ampliação de repertório das crianças.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e marcadas pelas experiências com a arte e suas linguagens perpassam, entre outras ações, pela formação continuada reconhecendo-a como possibilidade de ampliação de repertório cultural. Os conhecimentos sobre os aspectos culturais, conhecimentos adquiridos, internalizados e que permitem a transformação do sujeito para novos olhares, novos sentidos e significados, produzindo cultura na relação com outros sujeitos, obras e objetos são atribuídos a este conceito. De acordo com Picosque et al. (2012), a mediação cultural estabelece uma relação capaz de abrir diálogos, internos e por meio da socialização de saberes e perspectivas de cada fruidor, e é essa atitude dialógica no contato com a arte e suas linguagens que permite a compreensão do mundo e das realidades vividas transformando-as em experiências significativas nas ações desenvolvidas com as crianças e pretendidas neste estudo.

Diante disto, a questão problema deste trabalho era experienciar como o contato com

a arte e a mediação cultural reverberam nas ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos com vistas a ampliação de repertório cultural dos professores da Educação Infantil? Como a ampliação do repertório cultural dos professores da educação infantil, por meio do contato com a arte e a mediação cultural reverberam nas ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos?

Tinha-se como objetivo geral discutir as reverberações da ampliação de repertório cultural com docentes da educação infantil nas práticas pedagógicas desenvolvidas e experienciadas com as crianças de 0 a 3 anos em um espaço formal de educação por meio da mediação cultural.

## 2 O CAMINHO PERCORRIDO

Este projeto de pesquisa tem como abordagem a pesquisa qualitativa com base nos escritos de Bogdan e Biklen (1994) ao compreender que está relacionada à descrição do processo e não simplesmente ao seu resultado. A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador aproximar-se da subjetividade dos sujeitos pesquisados, permitindo desta forma, que sejam descritas as narrativas, vivências e experiências de cada sujeito.

Embora muitas sejam as metodologias que possam ser aplicadas, escolhemos para este percurso a cartografia ao considerar as especificidades do trabalho com crianças da educação infantil, e neste caso em especial, o percurso definido para a formação continuada dos professores do Centro de Educação Infantil Prof. Emiliano Stolf. A cartografia como metodologia, surge a partir das pesquisas dos filósofos Gilles Deleuze (1996) e Félix Guattari (1996) e nos possibilita mapear as experiências vividas pelo coletivo investigado num processo cartográfico como [...] *forma de desenhar o mundo, por meio do uso de linhas para demarcar, interpretar e reinterpretar seus territórios [...]*. (URIARTE, 2017, p. 40). Ela também pode ser entendida como: [...] *método de acompanhamento para traçar percursos poéticos, sendo aquilo que força a pensar e ver o todo do processo do artista pesquisador, dando-se como possibilidade de caminho a ser traçado no trabalho, como uma atenção voltada ao processo em curso*". (URIARTE, 2017, p. 40).

A Cartografia é "uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração." (OLIVEIRA et al., 2012, p. 163). A ação do pesquisador/cartógrafo permeia o desenho do mapa em todo o seu percurso pelo território de pesquisa, busca delinear o processo e não simplesmente o resultado, a cada nova exploração um novo caminho, uma nova descoberta.

Cartografar o percurso nos permite fazer escolhas dos caminhos a seguir, novas coordenadas ampliam as dimensões do percurso como definiremos para indicar as rotas planejadas para os encontros de formação continuada desses docentes. Estas rotas/dimensões nos permitem deslocar o olhar para as partes que compõem o todo e que se modificam de acordo com o ponto de vista nos possibilitando, neste processo de reflexão sobre a prática e as experiências vivenciadas com os professores, desenhar o percurso num

fazer pesquisa/ação, uma hibridização do corpo/carne que vive a experiência definida por Larrosa Bondía (2002) como aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, forma-nos e transforma-nos. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Participaram do processo formativo a equipe gestora (direção, secretário e coordenação pedagógica) e quinze docentes. O convite para participação na formação continuada foi estendido ao grupo operacional do Centro de Educação Infantil, no entanto, não houve participação destes profissionais.

No que diz respeito aos procedimentos e instrumentos de geração de dados, cartografamos o percurso e definimos como instrumentos de geração de dados o diário de campo das pesquisadoras, narrativas dos participantes e registros fotográficos do vivido.

### **3 O PASSO A PASSO DA CARTOGRAFIA**

Os encontros formativos tiveram seu início a partir do planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau – SEMED. Nestes, as experiências são relatadas na imagem da primeira rota que teve como formadora Nana Toledo com as “Linguagens do corpo: dança, movimento, expressões, cirandas”.

As formações com a Professora Nana Toledo planejadas pela SEMED e vinculadas à formação continuada para os profissionais do magistério da Rede Municipal de Educação de Blumenau – RME aconteceram em dois encontros, junto aos profissionais do CEI Hilca Piazero Schneider, do CEI Leonardo Laurindo Terres e da EBM Felipe Schmidt (neste caso apenas as professoras da pré-escola e a coordenação pedagógica participaram). Os encontros foram de quatro horas, no espaço físico das próprias unidades. Na oportunidade os profissionais das instituições que sediaram os encontros fizeram pequenos relatos das práticas pedagógicas. Os momentos com a formadora foram permeados pela música, pela dança em cirandas com movimentos individuais e coletivos, com utilização de recursos como lenços, colheres musicais para acompanhar as melodias e ritmos. Uma experiência prazerosa e significativa segundo relato dos participantes.

Na sequência, se consolidou com vivências apresentadas na segunda, terceira, quarta, quinta e sexta rotas deste projeto planejadas pela equipe gestora em consonância com os docentes do Centro de Educação Infantil – CEI que abordaram “A importância da Arte na Educação Infantil”. Outro encontro sob o título a “*Educação Infantil e Arte: processo contínuo e cotidiano*”. E, o último encontro em que aconteceu uma visita mediada ao Museu de Arte de Blumenau – MAB. Nesta, a equipe docente em diálogo com a gerência do MAB sobre “Curadoria e Estética” experimentou o contato com as obras expostas. Ao final da visita a gerência do MAB provocou a equipe a pensar uma visita ao Museu com as crianças. Uma provocação que reverberou em outras percepções, ações e estabeleceu novos olhares e encontros estéticos da equipe pedagógica do CEI, rompeu os muros desta instituição formal e adentrou o espaço museal com as crianças e seus familiares. Inicia-se assim o FamiliArte, apresentado na sétima rota. Em todos os encontros

formativos os docentes foram provocados a refletir sobre a arte e como estas experiências vivenciadas por um corpo/professor pode alargar suas possibilidades nas ações com as crianças e, neste caso, reverberou no movimento com as famílias das crianças.

Primeira rota.



Fonte: Arquivo Coordenação

A Formação com a Professora Patrícia Pacheco (Figura 2) trouxe significativas reflexões sobre a importância da Arte na Educação Infantil e os tipos de arte exemplificando com diversos artistas, ampliando assim o repertório das profissionais. Trouxe também discussões sobre as vivências e experiências oportunizadas às crianças que são consideradas artísticas e sobre o importante papel do professor como organizador desta caminhada. Houve diálogo sobre a abordagem triangular da arte, segundo a pesquisadora Ana Mae Barbosa: contextualização, o fazer artístico e a apreciação artística. Esclarecimentos sobre o que são os estereótipos e o prejuízo causado por ele aos processos criativos, além de observações quanto às releituras, trazendo exemplos de alguns artistas para contextualizar esta proposta. Enfim, foram calorosas discussões sobre o belo, o impactante e a verdadeira função da arte que é provocar reflexões individuais e coletivas, no entanto singulares.

Segunda rota.

**Formação com Patrícia Pacheco**  
A Importância da Arte na Educação Infantil



*A Criatividade...*



*Os Estereótipos...*

*O Efêmero...*



*O Belo...*

*As Expressões...*



*As Releituras...*

Fonte: Arquivo Coordenação

A formação com a Professora Vanderléia Buchling (Figura 3) foi planejada com o objetivo de contextualizar os diálogos obtidos com a Professora Patrícia Pacheco na prática. Tendo em vista, que, a mesma, presta assessoria à instituição onde a Professora Vanderléia é gestora. O início de conversa se deu com uma experiência prática, de desenho livre, em que os profissionais tiveram a oportunidade de identificar a idade de seus desenhos, ou seja, onde pararam em seu processo criativo.

Depois, os diálogos permearam os estereótipos, as datas comemorativas e o conceito de Arte. Foram encaminhadas discussões no sentido de como as crianças pequenas vivenciam a arte, refletindo que ela os provoca de corpo inteiro, e a importância de acolhermos a criatividade natural das crianças. Para além, houve provocações com relação à organização do espaço, que para a educação infantil é currículo. Por fim, foram socializadas as diversas experiências proporcionadas às crianças de zero a três, ao longo dos últimos anos nesta instituição.



Terceira rota.



Fonte: Arquivo Coordenação

Organizamos também uma visita mediada ao Museu de Arte de Blumenau – MAB (Figura 4). Quem nos acolheu e mediou esta experiência foi a Gerente Mia Ávila. Os profissionais tiveram a oportunidade de apreciar a segunda temporada de exposições do MAB e receberem informações sobre os artistas e o processo de criação. Esta temporada reuniu obras de artistas de Blumenau, Florianópolis, Curitiba, São Paulo e Rio de Janeiro, com as mostras: "Desenhos de Um Real", de Diego de Los Campos (SC); "Coletivo @7", de Ana Biolchini, Ana Montenegro, Cecília Walton, Deolinda Aguiar, Érika Malzoni, Malvina Sammarone, Natalie Salazar (SP e RJ); "Como fazer um pote?", de Roseli Moreira; "5 Marias", de Cyntia Kava, Fernanda Alonso, Luiza Uady, Maria Emilia Mendes e Marinice Costa (PR) e "Apto 22", de Adriana Granado (SP). Após a visita monitorada houve diálogo com os participantes sobre as temáticas "curadoria" e "estética". Na sequência os profissionais tiveram a oportunidade de criar suas próprias obras inspirados na visita.

Ao final do encontro, uma provocação: "*Da próxima vez tragam as Crianças...*".



Quarta rota.



Fonte: Arquivo Coordenação

Durante o ano os profissionais, também tiveram a oportunidade de realizar visitas formativas (Figura 5) há cinco Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Blumenau: CEI Edgar Sasse, CEI Marlise S. Theis, CEI Ver. Ewaldo Moritz, CEI Professora Maria Zimmermann, e CEI Bertha Muller. Nestas visitas as professoras puderam conversar com a equipe gestora das instituições sobre documentação pedagógica, organização de espaço, projetos, bem como outras demandas que surgiram durante a visita. Para além, tiveram a oportunidade de conhecer algumas professoras e trocar experiências. Estes encontros aconteceram no dia de hora atividade das profissionais, em agrupamentos de aproximadamente cinco professoras por visita. Estas receberam como tarefa, em momento posterior, organizado para este fim, socializar suas impressões sobre as visitas com o restante do grupo. Vale ressaltar que além das visitas formativas, por agrupamentos de professores, ao longo do ano também ocorreram visitas coletivas nos dias de encontro pedagógico aos CEIs: Hilca Piazero Schneider, CEI Leonardo L. Terres e CEI Irmgard Zosch.

Quinta rota.

## Visitas Formativas




*Os Tempos...*

*O Espaço...*

*A Documentação Pedagógica...*



*O Compartilhar:*

*As minhas, as suas, as nossas experiências...*

Visitamos os CEIs em HAE por agrupamentos: CEI Edgar Sasse, CEI Marlise S. Theis, CEI Ver. Ewaldo Moritz, CEI Professora Maria Zimmermann, CEI Bertha Muller. Temos formações coletivas nos CEI's: CEI Hilca Piazero, CEI Leonardo L. Terres e CEI Irmgard Zosch

Fonte: Arquivo Coordenação

Uma das visitas coletivas nos dias de encontro pedagógico ocorreu no CEI Irmgard Zosch junto a um novo encontro formativo com a Professora Vanderléia Buchling (Figura 6). Desta vez, o diálogo permeou o “Brincar Heurístico” e o “Brincar na Natureza”, ações desenvolvidas nesta instituição. Para desenvolver o tema Brincar Heurístico a formadora baseou-se no livro: Descobrir Brincando, das autoras Tere Majem e Pepa Ódena, com uma apresentação detalhada da proposta de Jogos Heurísticos e Cesta dos Tesouros. Para o tema “Brincar na Natureza” apresentou algumas propostas de Guilherme Blauth - educador, artista e brincante. Estas, embasadas nos livros Encontros com a Ecopedagogia e Jardim das Brincadeiras. Após a apresentação ocorreu uma visita mediada ao centro de educação infantil mencionado, onde as professoras puderam visualizar algumas das questões abordadas.

Sexta rota.



Fonte: Arquivo Coordenação

Nesta caminhada veio à inquietude: Como levar os bebês até o MAB? Pois, depois do convite recebido pela Gerência do MAB de levar as crianças ao museu de arte e diante da impossibilidade de nós, enquanto instituição termos condições seguras e amparadas legalmente de proporcionarmos às crianças de zero a três anos esta “caminhada” surgiu uma única resposta: As famílias! Desta possibilidade surgiu o FamiliArte - Um encontro de afeto entre pessoas, natureza e arte... (Figura 7). O FamiliArte foi criado justamente para garantir aos bebês condições de acesso ao universo da arte. Sob esta ótica, organizamos uma reunião de planejamento com a Mia Ávila para desenharmos como seria este encontro. Planejamos um piquenique em família no horto para iniciarmos esta ação, em que cada família teve a oportunidade de se aproximar de outras famílias cuja amizade de seus filhos já estava estabelecida devido ao convívio diário na instituição. Na sequência organizamos a visita mediada à quarta temporada de exposições onde puderam conhecer os trabalhos de convidados da Finlândia, Argentina, Itália, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Com as seguintes exposições: “Não é possível voltar o relógio”, de Hannu Palosuo (Finlândia); “Sinfonia do espaço”,



de Jorge Miño (Argentina); “Além do sinal e da matéria”, de Alex Caminiti (Itália); “Sanagê Pele e Osso”, de Sanagê (DF); “Entre o mundo maravilhoso e fabulações”, de Andréa Brächer (RS); “Hipótese Gaia”, do Coletivo Duas Marias (PR); e “Ilhas levadiças”, de Jan M.O. (SC). Ao final da visita, as famílias tiveram a oportunidade de viver uma experiência estética criando suas próprias obras inspiradas nas obras de Sanagê Pele e Osso, de Sanagê.

Sétima rota.



Fonte: Arquivo Coordenação

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos e observações dos docentes podemos perceber que, os mesmos, foram provocados a repensar sua prática diante das possibilidades oferecidas. A troca de experiências é um facilitador para reflexões, é um olhar para seu fazer, considerando o olhar do outro, com o olhar do outro. Quando nos colocamos em situações desafiadoras com novas possibilidades buscamos dentro nós nossos repertórios individuais, que são seguros e singulares para poder olhar as novas possibilidades, assim fazemos relações possíveis de aprimorar o que consideramos relevante. Nossa história pessoal é composta por memórias temporais e espaciais marcadas pelas experiências proporcionadas pelos grupos de convívio ao qual pertencemos. Neste sentido, o coletivo desta unidade foi provocado a pensar sob outro olhar com a ajuda do outro no que é possível. Desta provocação iniciamos uma nova caminhada: O FamiliArte!

Desta experiência, recebemos depoimentos significativos e inspiradores que revelaram que estamos no caminho certo. O FamiliArte se tornou projeto de nossa instituição e teve sua versão modificada em 2020. Devido à pandemia ele aconteceu de forma virtual. Mas, esta é uma outra história!

Não posso deixar de pontuar aqui, a importância do papel do coordenador pedagógico neste processo de busca, de pesquisa e observação de seu grupo de trabalho e da comunidade a qual pertence. Da relevância de encontrar meios e condições possíveis para fomentar a formação que seja adequada e diferenciada para este coletivo, de envolvê-lo neste processo. Além da importância de a equipe gestora trabalhar em parceria, unindo esforços para objetivos comuns como a formação profissional de qualidade e em consequência disto, excelência pedagógica. Nossas crianças e profissionais têm esse direito!

Finalizamos este processo de escrita com uma poesia que reflete o nosso desejo que foi possível devido ao trabalho de muitas mãos.

### **Por uma ideia de criança**

Por uma ideia de criança  
rica, na encruzilhada do  
possível, que está presente  
e que transforma o presente em  
futuro. Por uma ideia de criança  
ativa, guiada, na experiência,  
por uma extraordinária espécie de  
curiosidade que se veste de desejo e de  
prazer. (...)  
Por uma ideia de criança  
competente, artesã da própria

experiência  
e do próprio saber  
perto e com o  
adulto.  
Por uma ideia de criança  
curiosa, que aprende a conhecer  
e a entender  
não porque renuncie, mas porque nunca  
deixa de se abrir ao senso do espanto e da  
maravilha.

Aldo Fortunati

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEIN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como um projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pes- quisa.[online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.



OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos:** a cartografia como método de pesquisa em educação. *Proposições*, Campinas, v. 23, n. 3, p.159-178, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste. Revelações do corpo: estesia, conhecimento. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. (orgs.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 33-39.

URIARTE, M. Z. **Escola, música e mediação cultural**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

---

## Capítulo 10

# **AÇÕES INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA-AÇÃO ENVOLVENDO A COMUNIDADE EDUCACIONAL DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BLUMENAU/SC**

ANDRÉIA RONCÁGLIO GERALDO

## RESUMO

Este texto compartilha a experiência de promover ações coletivas e inclusivas no Centro de Educação Infantil Vereador Ewaldo Moritz. Tais ações são emergentes, uma vez que a instituição tem recebido uma heterogeneidade de crianças advindas de diferentes contextos econômicos, culturais e sociais, que apresentam singularidades que precisam e devem ser respeitadas. Trata-se de uma investigação-ação envolvendo a comunidade escolar do CEI. Os resultados são parciais e apontam que a partir da escuta atenta e do diálogo é possível sensibilizar crianças e adultos, e promover ações inclusivas em espaços de educação infantil. Considera-se assim, quanto à Educação Inclusiva, que ela perpassa o atendimento ao público-alvo da educação especial, e acolhe a diversidade, seja ela econômica, étnica, regional ou religiosa.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Inclusiva. Comunidade Escolar.

# 1 INTRODUÇÃO

A instituição de Educação Infantil constitui-se como um espaço onde caminhos se cruzam, onde experiências acontecem, amizades são construídas. Porém, em períodos anteriores da história da educação, muitas crianças não tinham garantia do seu direito a frequentar e permanecer nesse espaço. Por muitos anos, mundialmente, foi debatido sobre a necessidade de conquistarmos uma escola com possibilidades de atender a todos. Discussões em eventos aconteceram, e declarações foram sendo construídas. A Declaração dos Direitos Humanos, promovida pela ONU, em 1948, e a Declaração Mundial da Educação para Todos, através da UNESCO, em 1990, possibilitaram que outras discussões acontecessem e que o acesso e a permanência de todos na escola fossem sendo garantidos.

Entre essas novas discussões, destaca-se a Conferência Mundial em Salamanca, em 1994, em que foi construída a Declaração de Salamanca, que reafirma o propósito de uma educação para todos, buscando equiparar condições e qualidades às pessoas com ou sem deficiência. Em nosso país, as leis foram sendo criadas paralelamente, seguindo as leis internacionais. Desde a criação da Constituição Brasileira (BRASIL, 1998) vem se tentando assegurar a garantia de atendimento de qualidade para todos, independentemente de quaisquer características.

Desde 2002, trabalho como funcionária pública, e durante o meu desenvolvimento profissional assumi diferentes funções: trabalhei como recriadora; fiz concurso para coordenadora pedagógica; fui diretora de um Centro de Educação Infantil; trabalhei com atendimentos às crianças em situações de violência e, também, na coordenação pedagógica dentro da Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2012, assumi efetivamente a coordenação pedagógica (CP) do CEI Vereador Ewaldo Moritz, saindo por um período de um ano e seis meses para assumir a função de Coordenadora Pedagógica na Escola do Legislativo, na Câmara Municipal de Blumenau.

Realizando a função de CP há sete anos no CEI tenho observado crianças advindas de várias realidades e ao ler estudos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, procuro ressaltar que a Educação Inclusiva é aquela que acolhe a todos os sujeitos, seja com ou sem deficiência, público-alvo da Educação Especial ou não, com ou sem transtornos específicos de aprendizagem. Então questiono, qual tem sido o olhar da comunidade escolar (professores, gestores, coordenadores, pais, entre outros) para esses sujeitos no tocante à Educação Inclusiva?

No ano de 2019, juntamente com outros coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino, participamos de uma formação continuada, planejada em oito encontros formativos. Nestes encontros, discutimos sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos com a professora formadora Dra. Rita Buzzi Rausch, refletindo sobre o que fazíamos no espaço onde trabalhamos e quais as nossas reais atribuições. Realizamos leituras sobre a importância do pedagógico do coordenador pedagógico e aprendemos a

importância de pesquisarmos a própria prática. Fomos desafiadas(os) a pensarmos os problemas que percebemos e vivenciamos dentro do espaço onde trabalhamos e foi a partir deste momento que a construção desta pesquisa-ação começou a acontecer.

Assim, buscamos promover uma investigação-ação no Centro de Educação Infantil Vereador Ewaldo Mortiz, onde trabalho, buscando respostas para a seguinte indagação: como promover ações inclusivas no espaço de educação infantil, modificando práticas de crianças, equipe de trabalho e famílias?

Esta pesquisa-ação, aqui apresentada, objetiva promover ações coletivas no CEI envolvendo toda a comunidade educacional, visando uma educação inclusiva. A inclusão que buscamos relatar traz o sentido de sentir-se pertença, envolvido, aceito em um grupo e, também, capaz de manifestar aos demais empatia e respeito pelo que dele é único. Participar de momentos de trocas, expressando-se a partir do lugar de onde vem, com as condições que tem, podendo ensinar e, também, aprender, ter suas singularidades respeitadas e viver a inclusão.

E é desta troca, deste respeito pelo outro e por toda riqueza que é única, que cada um traz, que buscamos fomentar e manter ações inclusivas, em um espaço que atende crianças bastante pequenas, mas capazes de mudanças de atitudes naqueles que delas se aproximam.

Este texto foi estruturado a partir da pesquisa-ação que iniciamos ainda na formação continuada dos coordenadores pedagógicos em dois mil e dezenove e foi encorpando-se com as discussões e reflexões feitas das vivências observadas dentro do espaço do CEI. As ações propostas, diálogos estabelecidos com crianças e adultos, constam neste documento que traz momentos ricos de aprendizagens, partindo da empatia e da sensibilidade.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE ESTUDO TEÓRICO**

Considerando os documentos oficiais, que buscam promover e garantir a inclusão de crianças com deficiências e diferenças nos espaços educacionais, Carneiro (2012) amplia as reflexões sobre o processo de construir um espaço de educação mais inclusivo. De acordo com a autora:

[...] o movimento denominado de inclusão escolar é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo estas impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. (CARNEIRO, 2012, p. 82)

Precisamos considerar que um espaço de educação inclusivo, que compreenda e aceite as diferenças, e que reflita com as crianças, desde as bem pequenas, o quanto somos diferentes e o quanto o respeito, o carinho, o afeto e a gentileza podem nos aproximar e nos deixar iguais, mesmo sendo únicos.

Contextualizar a educação inclusiva no cenário educacional atual requer apontarmos que ela não se destina apenas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, como há pouco tempo se pensava. Pelo contrário, deve abranger todas as crianças da escola, visto que cada uma delas é singular e é preciso pensar a diversidade enquanto sala de aula. (KOHNLEIN et al., 2012, p. 188).

Quanto mais diversos formos, quanto mais especiais e únicos cada um de nós for, mais teremos identidade. Crescer em um ambiente que respeite cada particularidade, em uma escola que se orgulha de ouvir e enxergar a cada um, que possibilite a sua manifestação é crescer em um ambiente progressivamente democrático.

De acordo com Carneiro (2012, p. 83),

[...] a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa.

No entanto, pensar em práticas democráticas inclusivas, exige muito envolvimento de toda equipe de trabalho do CEI, da comunidade escolar e principalmente, dos professores, que podem, de maneira colaborativa, buscar alternativas e ideias para aprimorar o seu planejamento, de modo a contemplar e a favorecer todas as crianças, independente da sua deficiência ou não.

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. Voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno. (CARNEIRO, 2012, p. 86).

Quando os professores planejam com as crianças, fazendo-as refletir sobre elas mesmas, quais as suas potencialidades, fragilidades, desejos, considerando o que elas já sabem, mas também preocupando-se com o que elas querem e precisam aprender, podemos dizer que estas práticas pedagógicas são também inclusivas. É preciso cada vez mais que os professores e os demais funcionários de um espaço educacional estejam atentos ao que as crianças dizem, ao que elas manifestam através das expressões, e ao que elas omitem, mas internalizam. Carneiro (2012, p. 87) destaca que:

A escola inclusiva terá que construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender. Percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. A escola, com todos os seus atores, deve se abrir para essa experiência do conhecer.

Os professores, os gestores, os demais funcionários, toda a comunidade escolar, também



precisa ser incluída. Do mesmo modo, todos esses elementos envolvidos precisam pensar de maneira inclusiva, e estar abertos para as trocas de experiências, para o aprender. É neste sentido que Kohnlein et al. (2012, p. 188), esclarece que “[...] *pode-se argumentar que uma escola inclusiva tem que ter um olhar para todas as crianças da escola, inclusive para os profissionais que trabalham nela*”. Desta forma, assim como as crianças; os professores, as famílias, e a comunidade também precisam de momentos de diálogo e estudo, pois muitas concepções sobre o que é inclusão precisam ser desconstruídas, e sabemos que este processo exige tempo e compreensão de todos.

### 3 METODOLOGIA

Esta investigação assenta-se em uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2007, p.16), a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No decorrer do trabalho desenvolvemos várias propostas. Entre elas, destacamos: a realização de registros a partir da observação; roda de conversa com professores, funcionários, crianças, pais; e a organização de planejamentos pensados a partir das necessidades observadas pelos docentes e expressadas pelas crianças. Essas ações geraram mudanças na postura dos adultos quanto às crianças, a outros adultos, e quanto a necessidade de envolver as famílias e a comunidade escolar no que se refere a pensar sobre as diferenças, possibilitando que a inclusão progressivamente pudesse acontecer.

A utilização de diferentes tecnologias como fonte de pesquisa para a apresentação de imagens e criação de propostas que conseguissem simplificar, sem empobrecer a discussão sobre as deficiências e as superações das dificuldades, auxiliou para que as crianças conseguissem, progressivamente, manifestar sentimentos como o da empatia.

As discussões com os funcionários do CEI, com os docentes e posteriormente, com as famílias, com o intuito de provocar reflexões sobre como, quanto e se há diálogo em casa sobre estas diferenças e o que podemos fazer para melhorar a convivência, assim como a provocação para a mudança das brincadeiras realizadas no tradicional Piquenique em Família, no Parque Ramiro Ruediger, de modo a possibilitar momentos de empatia, foram estratégias utilizadas por sujeitos deste Centro de Educação Infantil.

Os sujeitos envolvidos nessas práticas pedagógicas constituem um corpus de aproximadamente 170 pessoas, sendo professores, gestores, crianças, funcionários, familiares, coordenação do Centro Municipal de Educação Alternativa – CEMEA.

A partir da escuta atenta e reflexiva, por parte de toda a equipe de trabalho registramos nossas observações. A partir desses registros construímos estratégias que possibilitassem

modificar progressivamente a prática dos professores, buscando discutir reflexivamente as diferenças com as crianças; dialogando com a equipe de trabalho sobre possíveis mudanças quanto a orientação às crianças, famílias e quanto à sua própria postura frente a situação; construir propostas pensadas pelo coletivo, que envolvessem as crianças, professores(as), gestores, funcionários, as famílias e a comunidade na reflexão e ação de atitudes inclusivas.

## **4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CEI: AÇÕES E RESULTADOS**

O Centro de Educação Infantil Vereador Ewaldo Moritz inaugurado no ano de 2003, é situado na região Sul da cidade de Blumenau. A princípio, esta unidade atenderia apenas quatro turmas, mas com o passar dos anos, a demanda foi aumentando, e a necessidade de ampliar o atendimento também.

No ano de 2007 uma das turmas deixou de ser criada no CEI. Esta turma atenderia os bebês, o então chamado “berçário”, para que crianças de seis anos pudessem ser atendidas. Para o ano seguinte, a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, organizou uma nova maneira de atender esta demanda por vaga, e em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, conseguiu emprestar uma sala na escola próxima ao CEI, com o objetivo de atender as crianças de cinco anos.

Somente no ano de 2019 as crianças com idade de cinco e seis anos passaram a frequentar diariamente o mesmo espaço físico das crianças de zero a quatro anos. O CEI recebeu algumas crianças que realizaram matrícula por transferência para a turma de cinco a seis anos. A prática da matrícula é comum nesta unidade, mas depois de muitos anos, a turma de “pré-escola III” (nomenclatura utilizada até então) voltou a ocupar uma sala dentro do prédio do CEI, o que não acontecia desde 2008.

Com a turma ocupando o prédio de uma escola pertencente à rede pública estadual de Santa Catarina, localizada no mesmo bairro em que se encontra o CEI, o acompanhamento pedagógico acabava ficando mais restrito, menos frequente, e conseqüentemente, também menos sensível. Tendo as crianças mais próximas, a escuta por parte da coordenação pedagógica ficou mais apurada. Observou-se então, que crianças recém matriculadas na unidade faziam questionamentos e apontamentos com relação a algumas crianças, em especial, as com deficiência física, público-alvo da Educação Especial.

Em uma das atividades organizadas, para que as crianças pintassem uma parede, que ficava no corredor, bem no centro do CEI, uma das professoras acompanhava uma criança em especial, e dialogava com ela. Esta criança tem diagnóstico de hidrocefalia e paralisia cerebral, entre outras patologias congênitas, conforme descrito no laudo entregue pelos responsáveis no ato da matrícula. Com carinho e atenção, a professora comunicava a criança sobre o que as outras estavam fazendo, e a instigava a participar. Esta criança era conhecida por grande parte da turma, apenas aqueles que haviam efetuado matrícula recentemente não conheciam esse colega em especial. Todos os demais, com

frequência apresentavam carinho e zelo por ele. As famílias das crianças matriculadas nesta turma também o conheciam, e conheciam a sua família, afinal, o CEI organiza movimentos, e realiza projetos com a participação de todos mensalmente. Mas, não nos havíamos atentado que, esta aproximação não era comum a todos.

Percebemos que era preciso pensar em estratégias e ações que acolhessem também aos que estavam chegando à unidade, como nos orienta et Kohnlein et al. (2012, p 189).

Uma das características básicas da educação inclusiva é que cada pessoa respeite as diferenças uma da outra. Por isso, é primordial que as crianças, desde a Educação Infantil sintam-se acolhidas por todas as pessoas que as rodeiam, inclusive por seus colegas na sala de aula. Para tanto, é imprescindível que desde cedo elas aprendam a conviver e a se relacionar com o outro na escola.

No CEI, no ano de 2019, tínhamos três crianças com deficiência física frequentando regularmente a instituição, o que nos deixava muito orgulhosos, pois mesmo tendo uma estrutura de prédio que pouco facilita o acesso, as famílias escolhiam matricular seus filhos neste CEI, independente da condição física.

Voltando a falar da proposta da professora, no piso do corredor, ao passar pelas demais crianças iniciou-se um diálogo. Eles a questionavam sobre o que estavam fazendo, foi quando ouvimos a professora dizer que ela estava atendendo, avisando-o que iria “ajeitá-lo” na cadeira. Um de seus colegas de turma, disse: “mas ele não faz nada”, referindo-se ao menino que não conseguia locomover-se e pouco mexia o corpo. Neste momento ficamos em choque. Não sabíamos o que dizer, mas sabíamos que algo precisava ser feito, e que precisávamos conversar mais sobre as diferenças que temos, e sobre o quanto elas nos tornam importantes.

Continuamos a conversa com as crianças, e comentamos que cada um de nós é capaz de realizar coisas diferentes, e que precisávamos descobrir, também do que os colegas eram capazes. O comentário do menino referente ao colega provocava uma necessidade de dialogar com as professoras, conversar com a equipe e pensar uma estratégia para promover a mudança.

Compreendemos que para as crianças que frequentavam o CEI desde muito pequenas, e já dividiam experiências e vivências, era facilmente aceitável o fato de sermos diferentes e especiais por nossas diferenças. No entanto, não nos havíamos atentado que, o que para nós era comum, poderia causar estranhamento e dúvidas em outras crianças e famílias. Então, a primeira conversa aconteceu com a diretora do CEI, que aceitou de imediato a ideia de discutirmos com toda a equipe de trabalho. Começamos a organizar a pauta para o próximo Grupo de Estudo de Professores.

Dias depois, os Grupos de Estudo aconteceriam, e as professoras viriam para a formação, agrupadas de acordo com os dias de hora-atividade. Dialogamos sobre a importância de discutirmos com as crianças as nossas diferenças, e pensarmos planejamentos que contemplassem propostas capazes de promover a reflexão. A frase daquela criança serviu como ponto de partida para cada grupo de estudo, mas em nenhum momento foi citado o autor, apenas a circunstância e como somos frágeis quanto

a escuta atenta à criança.

Assim como a coordenação pedagógica, as professoras e o professor também ficaram mexidos. E isso foi muito bom, pois acabou provocando em cada turma, algumas propostas e diálogos que possibilitaram às crianças ouvirem e falarem o que sentiam. A professora da turma que estava realizando a pintura da parede, prontamente mobilizou-se a buscar os seus colegas professores de apoio que acompanham a turma com ela, para criarem um projeto. As ideias foram surgindo, e em roda, as crianças foram capazes de dizer no que consideravam ser diferentes dos demais e, também, dizer no que os demais eram diferentes.

A professora teve o cuidado de chamar as crianças individualmente e questionar o que elas queriam saber sobre as diferenças. E as crianças foram sinceras e discretas. Enquanto os colegas brincavam, organizados em pequenos grupos, cada um podia contar para a professora o que o angustiava, o que lhe deixava com receio, quais comentários ou ações dos colegas lhe deixavam tristes, mas também compartilharam com a professora o que “estranhavam” nos colegas.

A fala de cada criança era anotada pela professora, e esses questionamentos, passaram a ser a base de novos planejamentos. A turma começou a apropriar-se de palavras como respeito e cuidado. E a professora preparou para a turma um vídeo que trazia um menino cadeirante, e uma colega que buscava brincar com ele. A turma assistia ao vídeo atentamente, e as comparações foram percebidas, mas a turma manteve-se silenciosa naquele momento.

Assistindo ao curta Cuerdas (“Cordas”) – Dublado em PT-BR



Fonte: Arquivo Coordenação

Depois do vídeo, a roda foi organizada, e então as crianças comentaram que, assim como no vídeo, tinham na sala um colega que usava cadeira de rodas (cada cadeirante estava matriculado em um período – no CEI tínhamos dois, e outra criança com deficiência física, devido a paralisia cerebral). A professora continuou provocando para a reflexão, perguntando como eles achavam que o menino do vídeo se sentia, se ele ficou feliz depois que a menina começou a brincar com ele. As crianças demonstraram empatia, e algumas fizeram referência ao colega de sala, que também “fica feliz e, às vezes, até ri quando

cantamos para ele”.

As mudanças começaram, e a professora sentiu a necessidade de planejar mais e mais, de buscar ajuda dos parceiros. E propostas foram surgindo, as crianças e professores conheceram histórias de pessoas que venceram seus limites e o preconceito. Descobriram que há esportistas deficientes que conseguem fazer muitas atividades, que nós ainda não aprendemos.

Discutiram sobre a deficiência visual e auditiva, aprenderam algumas palavras em libras, e ficaram orgulhosas disso. Durante as conversas a professora comentou também que as pessoas que usam óculos também precisam deste acessório para poder enxergar melhor, e começaram a observar quantos adultos e quantas crianças que frequentam o CEI diariamente, precisavam de óculos para enxergar melhor.

Descobrir quem era o colega utilizando os sentidos do tato e olfato.

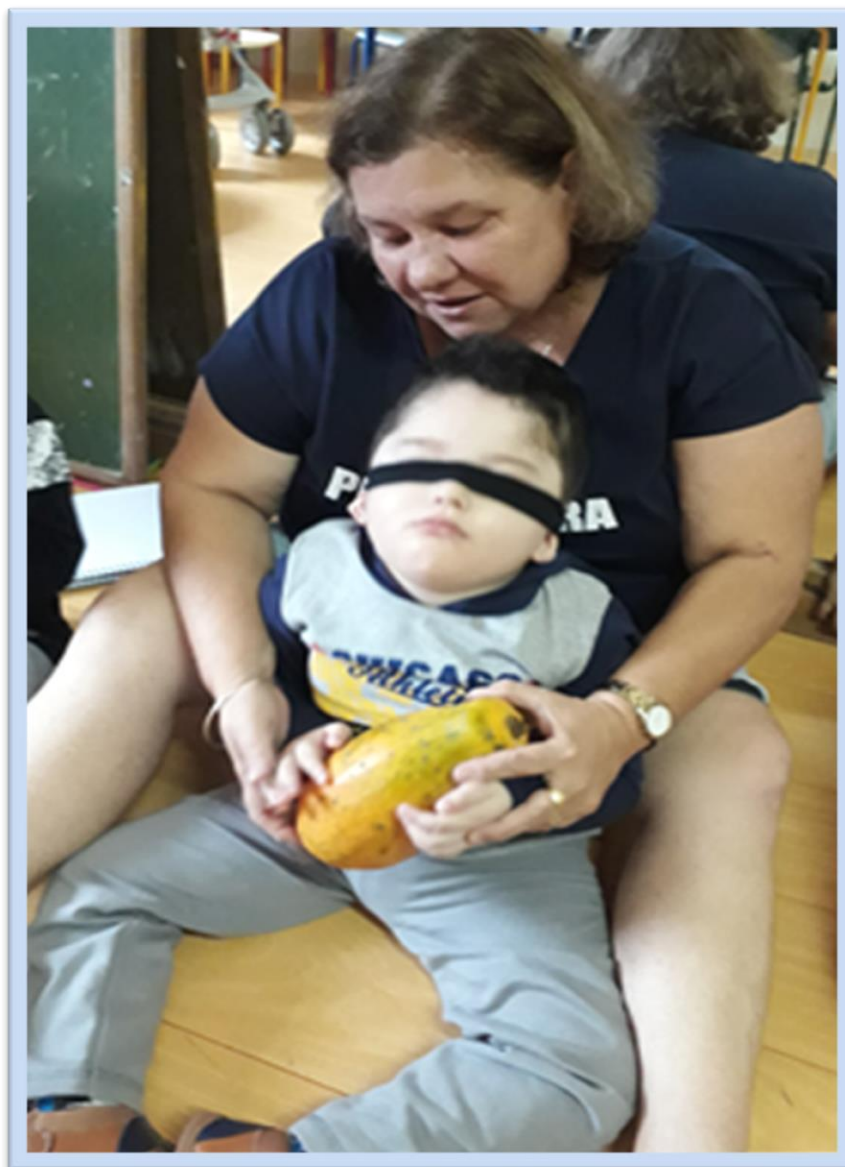


Fonte: Arquivo Coordenação



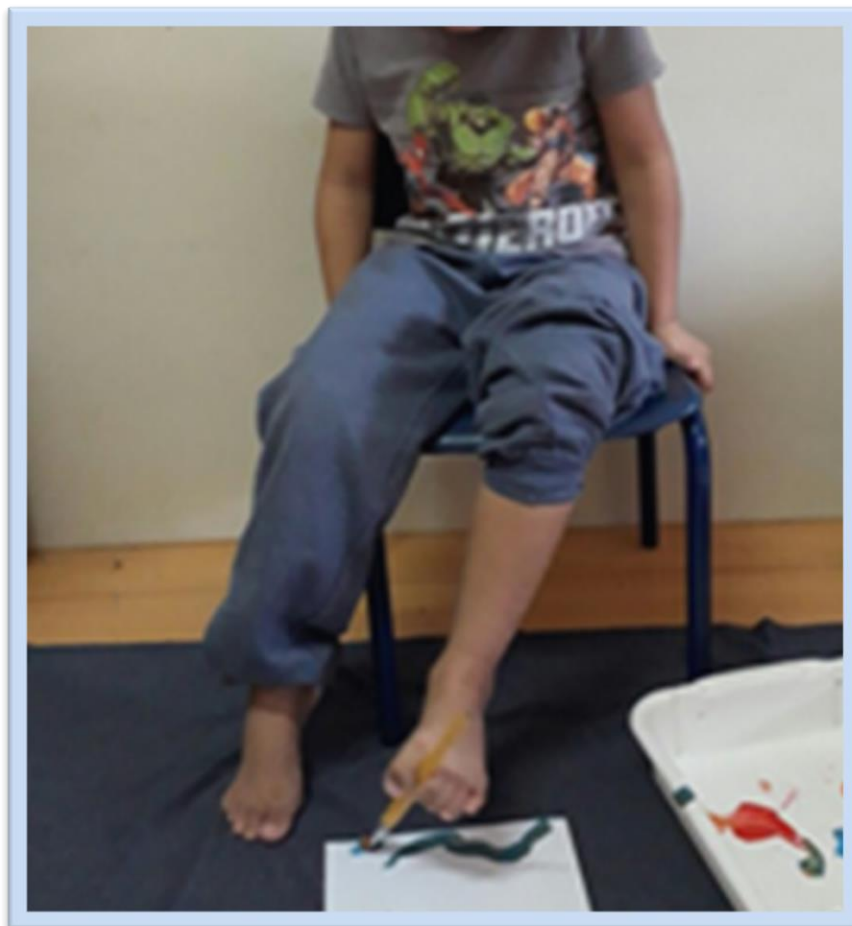
Além das conversas, brincadeiras foram organizadas. As crianças descobriram o sabor dos alimentos sem vê-los, se desafiaram a descobrir quem estava falando pelo timbre da voz, sem ver colega. Conheceram a história de um artista que pintava utilizando os pés. E tentaram pintar também. E as crianças acharam difícil, queriam ajeitar com a mão o pincel que estava no pé.

Conhecer e identificar alimentos através do tato, olfato e paladar



Fonte: Arquivo Coordenação

As crianças foram incentivadas a pintar utilizando apenas os pés.



Fonte: Arquivo Coordenação

Mas aquela frase foi impactante para outras professoras, e as rodas de conversas, as escutas atentas foram efetivadas em outras turmas também, e começamos a perceber que algumas crianças se sentiam tristes porque os colegas não queriam brincar com elas, alguns riam das roupas que pareciam ser pequenas para o corpo, alguns sentiam tristeza porque o amigo não queria dar a mão. E as diferenças foram tornando-se mais evidentes aos olhos dos professores, que passaram a sentir necessidade de construir com as crianças a empatia. Não utilizavam este nome bonito, mas provocavam progressivamente em cada uma, a sensibilidade para como se relacionavam com os colegas. Paralelamente ao trabalho que era desenvolvido com as crianças, era fundamental dialogarmos com cada um dos funcionários, para que auxiliassem as professoras ainda mais, cuidando, zelando e auxiliando as crianças, não só as com deficiência.

Kohnlein et al. (2012) nos alerta para a importância de olharmos para a nossa prática e analisarmos o quanto estamos planejando ações que incluam a todos.

Faz-se, assim, importante repensarmos que educação desejamos, quais são as práticas que desenvolvemos enquanto docentes que desejam incluir todas as crianças em um processo de ensino e aprendizagem democrático e de qualidade, que valorize cada uma, um ser em pleno desenvolvimento. (KOHNLIN et al., 2012, p. 87).

No CEI, a prática de auxílio aos cadeirantes é comum, mas precisávamos ensinar as crianças a cuidar umas das outras, e esta é uma função de todos. Sabíamos que as crianças, de um modo geral, acabam relacionando-se bem com os colegas, mas que algumas frases por elas manifestadas traziam a impressão do adulto.

O CEI já possuía um Projeto de Grupo de Estudo de Pais, e sentimos que já estava na hora de buscar estas famílias para refletir sobre as diferenças. Para o encontro, convidamos também a coordenadora do Centro Municipal de Educação Alternativa – CEMEA, que atende algumas das nossas crianças, não somente aquelas com deficiências físicas.

O Grupo de Estudo de Pais acontece em média cinco vezes no ano. E para este grupo são trazidos temas que a equipe de trabalho considera importante de serem discutidos, assuntos que são percebidos e revelados quando estamos com as crianças e as famílias têm muito a contribuir com o CEI.

Na noite em que marcamos o Grupo de Estudo, contamos com a presença de aproximadamente vinte famílias, a maioria dos presentes era mulheres. Entre elas, mães de crianças autistas; com paralisia cerebral; com acompanhamento de fonoaudióloga, e outras dispostas a compreender e a envolver-se com a discussão proposta para aquela noite. Explicamos que a dinâmica da noite traria frases ou perguntas dentro dos balões, e que ao sinal da diretora o balão parava, e quem estivesse com o balão nas mãos, poderia estourá-lo e ler ao grupo o que estava escrito no bilhete.

Frases como: “Ele é esquisito!” “Ele não faz nada.” E perguntas como: “O que você entende por paralisia cerebral?” “Você sabe o que é autismo?” “Converso com meu filho/minha filha sobre as diferenças?” Incentivo o meu filho/minha filha a brincar com outros colegas, ampliando seu círculo de amizades? Durante as discussões sobre os assuntos que os balões traziam, percebíamos a necessidade das famílias de também trocarem mais informações, de aprenderem um pouco mais sobre cada uma das frases acima.

E foi lindo, quando ao final do encontro, depois de participarem como todos os demais pais, as mães de crianças autistas e deficientes físicas decidiram se empoderar e compartilhar suas experiências, trazendo para a roda a sua rotina, a sua busca por tratamento e acompanhamento para os filhos, as suas dúvidas e coragens. E ao final do encontro, conceitos foram modificados, abraços foram trocados, e promessas de diálogos com as crianças foram semeadas.

Sabíamos que apenas uma ação não transformaria “costumes” já estabelecidos, mas que elas poderiam fomentar novas atitudes e reflexões. Levamos os retornos do que

foi percebido nos planejamentos e encontros de estudo com as famílias para o Grupo de Estudo com as Professoras, e decidimos que poderíamos fazer mais. Então, planejamos utilizar um evento que já faz parte dos Projetos Macros do CEI: o “*Piquenique em Família no Parque Ramiro Ruediger*”, para promover mais um momento de diversão e socialização entre as famílias dos funcionários, com as de cada criança.

Para o piquenique programamos brincadeiras cooperativas, que precisavam do auxílio de outra pessoa para nos guiar, para nos ajudar a andar, e até precisaríamos do silêncio para poder perceber a direção da bola com guizos e poder chutá-la. Mas no dia do tão esperado piquenique choveu, e não conseguimos mais realizá-lo em 2019, porém a equipe comprometeu-se a abraçar novamente o projeto, aplicando a escuta sensível e promovendo práticas inclusivas.

A proposta do piquenique envolvendo as famílias continuará, assim como o Projeto de Ações Inclusivas, pois consideramos que é discutindo e criando ações inclusivas que conseguimos nos observar, observar o outro e respeitar as diferenças, como ratifica Kohnlein et al. (2012), “Embora cada criança seja única, é importante que as outras aprendam também a respeitar a sua própria singularidade e, também, do outro”.

Percebemos que a escuta atenta, sensível, seguida de registros pontuais destas observações, e da discussão coletiva do grupo, de maneira reflexiva sobre a prática e sobre as ações e falas trazidas pelas crianças, são fundamentais para que o espaço de Educação Infantil Vereador Ewaldo Moritz se torne cada vez mais um ambiente agradável, em que as crianças se sintam bem, utilizem de gentileza, cooperação, empatia, amizade, coragem e felicidade para viver e conviver.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este projeto conseguimos provocar o pensar de maneira diferente sobre as inclusões, compreendendo que cada um tem as suas especificidades e que são estas diferenças que nos tornam especiais. Conseguimos refletir mais sobre as nossas práticas e principalmente, planejarmos mais momentos de escuta sensíveis coletivamente.

As famílias também ampliaram a parceria, quando aceitaram dialogar em casa sobre os momentos que viveram no Grupo de Estudo de Pais, compartilhando com a família suas impressões e sobre o que ouviram e falam em grupo, comprometendo-se a conversar com as crianças e modificar algumas práticas.

Conseguimos promover momentos de empatia, em que, através de propostas, as crianças pudessem pensar em como o colega pode se sentir por não conseguir brincar da mesma maneira que a maioria.

Em especial, esperamos que este acolhimento ao Projeto por parte da Equipe de Trabalho continue, pois consideramos que esta equipe será fundamental para a construção e efetivação de uma prática inclusiva e de mudanças dentro do espaço educacional, trabalhando diretamente com as crianças. Como expansão do projeto, esperamos um

abraço ao tema por parte das famílias, que também poderá modificar muito a sua prática, principalmente com relação a construção de conceitos e “valores éticos” com os seus filhos.

Conseqüentemente, esperamos que a comunidade perceba as mudanças e, progressivamente, construa pensamentos e ações inclusivas. Desse modo, as crianças serão as maiores beneficiadas, construindo conceitos sobre as diferenças, passando a respeitar a si mesmas e aos outros, utilizando de empatia para construir suas brincadeiras e expressar-se com e para o outro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. [Online] 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12.04.2020.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**. Práxis Educacional, v. 8, n. 12, p. 81-95. RJ, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124965>. Acesso em: 30.09.2020.

KOHNLEIN, J. T. C., PILATTI, F. KNORST, P.A.R., STOER, S. R. **Olhares para a educação inclusiva**. Unoesc & Ciência – ACHS, v. 3, n. 2, p. 187-194, jul./dez. Joaçaba, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235124730.pdf>. Acesso em: 30.09.2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: Unesco, 1948. 6 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Org.). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. 8 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. 17 p. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

---

## **Capítulo 11**

# **O LETRAMENTO E OS PEQUENOS LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VIVIAN SEIFERT



## RESUMO

Estando em meu primeiro ano como Coordenadora Pedagógica do CEI Emma Tribess, que atende crianças de 0 a 5 anos de idade, senti-me motivada a fazer esta pesquisa-ação porque percebi a necessidade de qualificar os momentos em que são oferecidas as literaturas. O CEI não possui uma biblioteca, mas há uma preocupação dos profissionais que lá trabalham em oportunizar momentos de leitura para além da sala de aula. Outra preocupação é para que os livros possam estar guardados em um lugar mais reservado, ou seja, em um ambiente próprio para eles e expostos de maneira que adultos e crianças tenham acesso. Este artigo tem como tema o Letramento e os pequenos leitores na Educação Infantil, pois consideramos que a literatura quando oferecida às crianças bem pequenas, com frequência, amplia seu repertório literário e cultural. A literatura desperta na criança sua imaginação e suas possibilidades de comunicação. Como uma maneira de incentivá-las a ler, tivemos a ideia de criar as caixas literárias, que eram organizadas e utilizadas por cada turma, assim como o Livro Viajante, que cada criança levava para casa, para que a família fizesse a leitura para e com a criança. Uma das solicitações que fazíamos, além de a leitura acontecer para a criança, é que este momento fosse registrado. O principal objetivo deste projeto é integrar as famílias ao espaço educacional, visando o incentivo à leitura, que são de fundamental importância na Educação Infantil. A metodologia usada para desenvolver o tema é de uma pesquisa-ação em que os participantes: crianças, professores, pais e equipe gestora estarão envolvidos de modo cooperativo e/ou de forma participativa. A literatura é uma abertura para outras áreas de conhecimento. Os resultados observados são o interesse progressivo das crianças pela leitura e da conscientização sobre a importância do espaço da Biblioteca.

**Palavras-chave:** Letramento. Literatura infantil. Espaço da Biblioteca.

# 1 INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa-ação surgiu a partir da observação atenta da coordenação pedagógica e das professoras de que as crianças tinham pouco acesso aos livros de literatura infantil, mesmo o CEI tendo um bom acervo e havendo esporadicamente a aquisição de novos livros. As literaturas eram guardadas nas salas, ou seja, cada turma tinha uma quantidade de livros e assim eram compartilhados de acordo com a necessidade de troca.

Então, conversamos com as docentes e analisamos o espaço físico. Constatamos a importância de oportunizarmos momentos de leitura para as crianças, a partir da leitura das professoras, das famílias e, principalmente, pelas próprias crianças.

Consideramos que um espaço específico e de referência para organizar e assim oportunizar a interação com os livros seria importante, faltava-nos um espaço para a biblioteca. Mas, enquanto não tínhamos um local específico para esta finalidade, era preciso pensar em uma solução para esta problemática: como poderíamos oportunizar a literatura infantil às crianças de maneira prazerosa?

Cientes da importância de que o Centro de Educação Infantil tenha um espaço adequado para a leitura, mas diante da situação de que ainda não dispúnhamos dele, pensamos em possibilidades de proporcionar algo diferente, em que os pequenos leitores pudessem usar a imaginação acerca das histórias contadas. Assim, surgiu os projetos Caixa Literária e Livro Viajante.

A Caixa Literária tinha como objetivo proporcionar momentos de interação entre as crianças e os livros, utilizando-os dentro e fora das salas de aula, em leituras ao ar livre.

O Livro Viajante já era parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEI. Demos continuidade à proposta durante o ano, incluindo todas as turmas e lançando novos desafios que incentivassem as famílias a aproveitarem os momentos de leitura com seus filhos e registrar esse momento familiar.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura infantil apresentou muitas mudanças, em seu tom e, também, em sua forma de veiculação, passando a representar um novo papel na educação, e no desenvolvimento integral da criança. O hábito da leitura deve ser instigado muito antes do processo de alfabetização, pois, a mesma, inspira a criatividade, o raciocínio, o senso crítico, a empatia, o respeito, e a imaginação. Também inspira a visão de mundo dos leitores, e possibilita um melhor desenvolvimento cognitivo e linguístico. Concordamos com Gens; Santos e Martins (2010, p.40), sobre a ideia de que *“Aprender a ler, mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras impressas tenham um significado que vai além do que está escrito [...]”*.

No entanto, apesar da importância da literatura na vida das crianças, muitas vezes

em seus lares, ela não é proporcionada em forma de entretenimento e prazer, é feita por obrigação, o que faz com que a criança não se interesse por ouvir, e até por ter desejo de aprender a ler. Diante desse contexto, entendemos que a função social da escola e, neste caso, do CEI é incentivar a vontade e o hábito da literatura, e proporcionar atividades que despertem o desejo de ler. A literatura pode estar presente na vida da criança desde antes de seu nascimento.

Ser letrado é ler histórias com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus amigos. Letramento é descobrir o mundo através da leitura e da escrita, é ler e compreender, é estar vivendo no mundo do conhecimento constante. É estar dentro da história quando você lê um texto, um conto, e consegue capturar a sua essência.

No contexto da educação infantil o texto literário se relaciona e se articula com as interações e as brincadeiras, por meio “[...]das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças”. (BRASIL, 2016, p. 26).

Vivenciar a prática da leitura no espaço de Educação Infantil cria momentos em que a criança tem a possibilidade de experienciar novas formas de interação. Através da leitura ela aprende a observar e compreender o espaço em que vive, e passa a interessar-se por ouvir, por apreciar imagens, e passa a compreender que aqueles sinais (letras) têm uma função importante.

### **3 METODOLOGIA**

Essa pesquisa aconteceu através de uma pesquisa-ação em que os participantes se envolveram de modo cooperativo. A partir de um problema coletivo, os participantes são mobilizados a construir novos saberes. Os participantes foram as crianças, professores, pais e equipe gestora, que contribuíram para que este projeto fizesse toda a diferença no dia a dia da criança no espaço educacional.

### **4 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**

A leitura em sala aconteceu a partir das literaturas que estavam à disposição em caixas literárias e que continham diferentes gêneros textuais. Juntamente com as Caixas Literárias em salas, desenvolvemos a proposta do “Livro Viajante”, em que cada criança levava para casa um livro escolhido por ela, para fazer uma leitura em família, seguida de registro sobre o momento. A partir de um levantamento feito com os professores do espaço educacional sobre a importância da leitura para as crianças na Educação Infantil, evidenciou-se a relevância do tema.

Segundo Costa (2013, p.10):

A literatura se apresenta como uma instituição do pensamento e da arte e tem formato próprio e específico. Assim sendo, a literatura faz parte da vida do ser humano e, contribui muito durante o crescimento na vida da criança. Portanto na educação infantil sua função torna-se de extrema importância.

A literatura cada vez mais precisa estar presente no cotidiano de cada indivíduo e deve fazer parte da infância da criança, pois apresenta o mundo da fantasia e o faz de conta, incentivando assim a curiosidade e o fascínio pela leitura, provocando a criatividade, a autonomia, colaborando para o desenvolvimento social, psicológico e emocional, contribuindo também para boa qualidade no ensino, e auxiliando no desenvolvimento integral da criança.

Com base nas sugestões apresentadas e com o propósito de incentivar a leitura entre as crianças, entendemos que precisávamos superar a ideia de realizarmos as leituras de histórias apenas na biblioteca. Então, introduzimos o projeto Caixas Literárias e o projeto Livro Viajante.

Caixas literárias (cestos).



Fonte: Arquivo Coordenação

Toda semana as famílias davam as devolutivas através de registros e, às vezes,

até com ilustrações a respeito do que as literaturas proporcionavam naqueles momentos de interação familiar. As crianças olhavam as capas e através delas, as professoras observavam que existia uma maior curiosidade em saber algo a mais da história. Dependendo da idade das crianças elas pegavam aleatoriamente os livros, manuseavam, colocavam no lugar, e quando surgia interesse pela história, pediam para levar para casa para a “mamãe e o papai contar”.

As professoras colocavam os livros no chão ou apenas mostravam em roda de conversas para que surgisse curiosidade por parte deles nas literaturas. Todas as literaturas eram lidas antes pelas professoras para saber o conteúdo que nele constava.

Os pais faziam registros positivos destes momentos e pediram que este projeto continuasse por outros anos, pois era um momento em que conseguiam sentar-se com a criança e fazer a leitura de um livro, sendo que alguns não possuíam literaturas em casa. Eles relatavam muitos momentos alegres, com a família reunida e como a criança interagia com a família e com o livro.

Os relatos explicitavam como esses momentos semanais se tornavam importantes para as famílias. Um dos relatos mais marcantes foi de uma família que fez o desenho do que chamou mais atenção da criança na história e os pais relataram que foi a criança quem sugeriu em desenhar. Certamente, esses momentos ficarão marcados na memória de nossas crianças também.

No início esperávamos que a partir deste Projeto sobre a Leitura na Educação Infantil todos os envolvidos pudessem aproveitar e registrar em suas atividades diárias as mudanças que estariam fazendo parte destes momentos diferenciados, atentando-se para o quanto é fundamental a inserção de literaturas nos planejamentos das crianças no CEI.

No decorrer do ano observamos que todos os professores se envolveram neste projeto e atuaram de forma integral no desenvolvimento e habilidades da leitura, sendo possível atingir ao objetivo proposto. E coletivamente construiu-se a conscientização sobre a necessidade do Espaço da Biblioteca, também.

Foram proporcionadas as sacolas literárias, para os Livros Viajantes, no dia 21 de agosto, protocoladas e entregues por turma. Cada família recebeu semanalmente a sacola, juntamente com o livro escolhido e os pais, então, comprometendo-se a realizar a devolução. O projeto foi um sucesso até o final do ano letivo, com a participação de todos do CEI.

Entrega da Sacola Literária às turmas.



Fonte: Arquivo Coordenação

No total, treze turmas receberam as Caixas Literárias e as sacolas para os Livros Viajantes. Todas as professoras contemplaram em seus planejamentos semanais este projeto. Duas crianças por semana eram sorteadas e levavam, então, a Sacola Viajante para casa e dentro dela continha uma pasta com uma folha específica para cada criança, para registro dos pais de como aconteceu este momento em família.

Nesta mesma sacola foi enviado para as famílias uma apresentação do Projeto de Leitura, que contempla as Sacolas Viajantes e as Cestas Literárias. Cada turma tem a sua cesta com um número de livros para usarem em sala nos planejamentos dos professores e também levarem para casa para um momento familiar.

Pelos registros das famílias percebeu-se o quanto foi rico este momento de interação da criança com seus pais e o livro, a partir das literaturas escolhidas e na leitura que realizaram com elas.

Após a entrega da sacola literária, as professoras recolhiam a folha com o registro deste momento em família, faziam a leitura e entregavam à coordenação pedagógica. Os registros das famílias de todas as turmas foram colocados em uma única pasta.

A maneira de a família registrar este momento de leitura com a criança contemplava a



escrita dos adultos e/ou o desenho, conforme opção familiar. Com o sucesso progressivo do projeto, consideramos importante continuá-lo nos próximos anos, ampliando a possibilidade de empréstimos semanais e aquisição de novas literaturas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho desenvolvido, entendemos que o professor deve estar sempre mediando e incentivando as crianças pelo prazer de ler, em diferentes ambientes: na sala, ao ar livre ou até mesmo na biblioteca, quando o espaço educacional conta com esse lugar. É imprescindível trabalhar com diversos gêneros textuais, pois desta forma estamos ampliando o letramento.

Entendemos que a criança vai perceber o quanto explorar um livro na sua infância é prazeroso, se for incentivada/estimulada para isso. Objetivamos continuar construindo memórias desta parceria entre o espaço educacional e a família. Foi um trabalho desenvolvido com muita responsabilidade entre os envolvidos, contando com a participação efetiva das famílias, professoras e equipe gestora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpx, 2013.

GENS, Rosa; SANTOS Leonor Werneck dos e MARTINS, Georgina. **Literatura Infantil e Juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

---

## Capítulo 12

# **HORTA EDUCATIVA: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

LENICE RAMOS

## RESUMO

Este trabalho tem como tema “Horta Educativa: Sustentabilidade e Cidadania”. A situação problema que gerou esta proposta foi a observação de que as crianças nas refeições rejeitavam as saladas, gerando desperdício desses alimentos. Desse modo, o objetivo do nosso trabalho passou a ser promover a educação ambiental articulada com o incentivo à uma alimentação saudável com as crianças do CEI Emma Tribess. Como estratégia metodológica, decidimos construir uma horta educativa de forma coletiva e por meio de um projeto interdisciplinar. No desenvolvimento deste projeto foram envolvidas as crianças, os professores e funcionários em geral. Por meio deste projeto, promovemos um processo de aprendizagem significativo que provocou mudanças no comportamento das crianças, pois percebemos que elas passaram a ter mais contato com a natureza e a comer mais saladas entendendo que era o alimento que elas haviam plantado. O projeto despertou muita curiosidade e alegria e assim cada criança passou a ser disseminadora das ideias do cuidado com a natureza e da alimentação saudável em sua casa e comunidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Coordenação Pedagógica. Horta Educativa.

# 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2019 a realização de um processo formativo para coordenadores pedagógicos realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, em parceria com a Universidade Regional de Blumenau – FURB, instigou os profissionais que atuam na coordenação pedagógica a identificarem fragilidades na instituição educativa de atuação e a partir disso, realizar um projeto ação, que buscasse mudanças na realidade.

Diante deste desafio, observamos que no CEI Emma Tribess, na hora do almoço e do jantar, a maioria das crianças se recusava a comer saladas, dizendo não gostar. Esta situação gerava desperdícios de alimentos que são muito importantes para uma vida saudável. Percebemos que para essa realidade mudar, seria necessária uma ação que provocasse a participação de todos e possibilitasse uma alimentação mais saudável. Por outro lado, tínhamos ciência da importância de incentivar o cuidado com a natureza por meio da educação ambiental.

Assim, diante dessa situação, nossa pergunta inicial passou a ser: *Como promover a educação ambiental articulada com o incentivo à uma alimentação saudável com as crianças do CEI Emma Tribess?* Como possibilidade de resposta à essa situação, surgiu o projeto horta educativa. Estabelecemos como objetivo para o nosso trabalho promover a educação ambiental articulada ao incentivo à uma alimentação saudável com as crianças do CEI Emma Tribess. Como estratégia metodológica, decidimos construir uma horta de forma coletiva e por meio de um projeto interdisciplinar. Para que a construção da horta fosse possível funcionários e professores foram envolvidos tanto nas reflexões sobre o problema como na elaboração de estratégias para a sua solução. Também foram envolvidas as crianças iniciando com uma conversa, decidindo juntos o que iríamos plantar, e depois fazendo a arrumação da terra com o esterco, a plantação, visitas para regar, olhar e cuidar da horta.

Sabemos que em nossos dias a educação ambiental e a educação para uma alimentação saudável precisam estar presentes na vida de cada pessoa como prática social. Se constituindo, desse modo, em possibilidade de:

[...] contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças [...]. (BRASIL, 2007, p.1).

Nas instituições educacionais, a educação ambiental e a educação para uma alimentação saudável necessitam se fazer presentes com intencionalidade por meio das ações pedagógicas, promovendo a percepção da interação humana com a natureza e com a cultura, evidenciando aspectos estéticos, éticos, sensoriais e cognitivos.

A conscientização, o reconhecimento e a participação das crianças na horta educativa são passos para a construção de significados sobre a vida saudável. Para tanto, é fundamental a interação das crianças em torno de propostas que incentivem a alimentação saudável, percebendo como é fácil plantar alguns alimentos, repetindo essa atitude em suas casas. Entendemos que dessa forma se torna possível construir uma relação entre a criança, a sociedade e a natureza, mostrando a importância de agirmos como cidadãos nas soluções dos problemas que enfrentamos.

De acordo com Morgado et al. (2008, p. 9):

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em Educação Ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos.

Foi pensando nessa possibilidade da horta educativa se tornar um espaço pedagógico que possibilite a elaboração de conhecimentos por meio da interação com a natureza que desenvolvemos este projeto.

## **2 O CAMINHO PERCORRIDO**

Para desenvolver o projeto da horta educativa de forma coletiva e colaborativa, delineamos um percurso. O primeiro passo foi encontrar o local. Observamos que na lateral do CEI havia um espaço muito bom que seria ideal para a construção da horta. O local, no entanto, estava com muita sujeira, lixo e mato.

Limpeza do espaço para a realização da horta.



Fonte: Arquivo Coordenação

Buscando solucionar esse problema, entramos em contato com uma instituição parceira, da comunidade, e pedimos ajuda. Um dos representantes da instituição visitou o CEI e se comprometeu a ajudar. Esse parceiro buscou uma empresa da região que nos ajudou na limpeza e construção dos canteiros.

Construção dos canteiros da horta.



Fonte: Arquivo Coordenação



Organizados os canteiros, a maioria das professoras em conversa com as crianças de suas turmas escolheu o que plantar e como degustar. As opções foram: cenoura, rúcula, beterraba, abóbora, tomate, alface e temperos variados. Em algumas turmas, o plantio foi iniciado, na casca do ovo e após, a sementinha foi colocada direto no canteiro. Em outras turmas, o plantio se deu por meio de mudas.

Turma de 0-1 com a professora Raquellen na horta.



Fonte: Arquivo Coordenação

Por ser composta por crianças muito pequenas a Creche I realizou o plantio juntamente com a creche II, semeando cenouras nos canteiros. As crianças demonstraram muito interesse e mexeram na terra inicialmente utilizando uma colher, mas também exploraram com as mãos e os pés, passando terra no corpo, assim apreciando a sensação.

Turma 1-2 com a professora Stefanie no solário interagindo com a turma de 0-1.



Fonte: Arquivo Coordenação

O plantio das rúculas aconteceu no solário da sala da creche I. Quando as sementinhas foram colocadas na sementeira, todos ficaram muito curiosos prestando atenção. Ao final da atividade, a sementeira com as rúculas foi alocada no lado externo da sala e todos os dias as professoras procuravam regar as sementes juntamente com as crianças. A experiência de manusear a terra foi enriquecedora para o aprendizado das crianças e um momento encantador para a construção do seu conhecimento de mundo.

Crianças da turma 0-1 plantando sementinhas na caixa de ovo.



Fonte: Arquivo Coordenação

As demais turmas realizaram o plantio de hortaliças e temperos variados. Semanalmente as crianças visitavam a horta para fazer a limpeza e manutenção do canteiro. As visitas eram em períodos alternados para que dessa forma, as crianças que frequentam apenas meio período pudessem participar desta experiência.

Turma 3-4 com a professora Heloisa plantando suas hortaliças.



Fonte: Arquivo Coordenação



As crianças acompanharam o crescimento da couve, da cenoura, do tomate, da alface, da rúcula, e de outras plantas. Estavam ansiosas para vê-las crescer e degustar. Até que o momento tão esperado da colheita chegou.

Cada turma realizou a degustação das hortaliças de acordo com sua opção. Assim, tivemos sucos deliciosos, produzidos com a couve da horta adicionado às frutas que foram trazidas pelas crianças com a parceria da família para acompanhar. Também tivemos brigadeiros saborosos, feitos com a beterraba, com a cenoura e com a maçã, entre outras formas de degustação.

Finalização do projeto turma 0-1 comendo seus brigadeiros.



Fonte: Arquivo Coordenação

Algo muito gratificante desse projeto foi o contato das crianças com a terra, percebemos a satisfação delas ao visitar a horta semanalmente e ver o crescimento do que plantaram. Entendemos que ao trabalharmos o projeto Horta Educativa na Educação Infantil incentivamos as crianças a comerem uma comida saudável, a cuidar da natureza,

amar e respeitar a vida.

De modo geral, esse projeto trouxe benefícios como: ensinar à criança desde a tenra idade a plantar sementes e mudas de hortaliças. Evitar desperdício. Estimular as crianças a comerem hortaliças. Conscientizar as crianças e comunidade da importância de uma alimentação saudável.

Desenvolver o gosto pelo contato com a natureza. Diferenciar sementes de mudas e conhecer diversas hortaliças e temperos. Observamos que depois deste projeto as crianças passaram a valorizar mais as hortaliças e legumes durante as refeições, pois comiam aquilo que plantavam. Como já mencionamos, antes disso, muitas crianças não comiam quase nenhum tipo de salada e após todo o processo e colheita várias passaram a comer.

Entendemos que propostas como esta, quando desenvolvidas de forma intencional, possibilitam que as crianças construam conceitos e atitudes de forma significativa. Observamos que o acompanhamento de todas as etapas desde o plantio até a degustação das hortaliças proporcionou uma experiência única que cada criança vivenciou de forma diferente. Destacamos algumas falas das crianças: *“Eu que plantei”*, *“Professora, essa é a minha?”*, *“É igual a da horta, né, professora?”*, *“A couve já está crescendo, né, professora?”* Percebemos que desse modo, despertamos a curiosidade, a percepção, a criatividade e bons hábitos de alimentação.

Alimentar-se bem é algo indispensável para uma boa saúde. Com a horta educativa as crianças tiveram o contato com a semente que brota, mexendo na terra, plantando e tendo a paciência de cuidar, experimentando novas descobertas, participando da transformação, e no final colhendo legumes, temperos e verduras lindas e grandes. Desse modo, a construção da horta contribuiu de forma direta na alimentação das crianças, no desenvolvimento de habilidades e técnicas de manejo sustentável e sem agrotóxicos. Assim, conceitos como cidadania e sustentabilidade foram trabalhados de forma prática com as crianças, por meio de suas vivências diárias. É importante destacar que este trabalho envolveu muitas mãos. Entre as pessoas envolvidas, destacamos: a coordenação pedagógica, a maioria das professoras, o zelador, as serventes, as cozinheiras e, principalmente, as crianças. A respeito da participação das crianças, é importante destacar a participação dos bebês, em interação com os maiores. O envolvimento de todos que participaram, movidos por um objetivo comum foi de vital importância para o sucesso da proposta. Também é importante dizer que com a horta educativa obtivemos um mundo de possibilidades para trabalhar conceitos e ampliar as aprendizagens. E, que com esse projeto as crianças desenvolveram gradativamente atitudes positivas que possivelmente influenciarão em seu meio familiar.

Capra (2003, p.14), ao tratar sobre a educação para uma vida sustentável, explica que é:

[...] uma pedagogia que facilita o entendimento das múltiplas relações entre atitudes humanas e seus impactos e também entre as disciplinas que compõem o currículo, pois ensina os princípios básicos da ecologia tendo como base a experiência dos sujeitos.

Entendemos que essas vivências contribuem para que as crianças construam a consciência de que elas podem participar e transformar seu ambiente e seu modo de viver, cuidando uns dos outros e da natureza. Sobre isso Capra (2003, p.14) também diz que:

Por meio dessas experiências, nós também tomamos consciência de que nós mesmos fazemos parte da teia da vida e, com o passar do tempo, a experiência da ecologia na natureza nos proporciona um senso do lugar que pertencemos.

Entendemos que ao trabalharmos propostas como a relatada com as crianças contribuimos para a construção de uma geração mais comprometida com o meio ambiente, a sustentabilidade e a cidadania. Dessa forma, através da horta educativa, trabalhando o meio ambiente, contribuiremos para construir um equilíbrio fundamental para uma melhor qualidade de vida em nosso planeta.

Para que propostas como esta sejam possíveis, o papel da coordenação pedagógica é fundamental, no sentido de analisar o contexto, problematizar, propor ações, fundamentar, documentar, promover a reflexão do grupo a respeito do processo de aprendizagem. Além de estar junto motivando, acompanhando e ajudando no que for necessário.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando pensamos em educação de qualidade entendemos que é necessário refletir a respeito de qual a função da educação formal, desde a infância, e das práticas pedagógicas para a formação de cidadãos atuantes e conscientes em nossa sociedade. Entendemos que os professores e as professoras são peças chave para a transformação e ampliação do conhecimento. Fazer uma horta é influenciar e incentivar diretamente a vida de cada criança.

Como professoras e coordenação pedagógica precisamos pesquisar sempre. Sabemos a importância e influência que temos na vida de nossas crianças e o quanto podemos contribuir para mudanças positivas em nossa sociedade. Entendemos que a iniciativa de experimentar as verduras das mais diferentes formas foi muito significativa para as crianças e para as famílias.

Percebemos que o papel da coordenação foi fundamental pois ela é o ligamento e a junção do projeto, articulando as ações com ideias, e contribuindo para o bom andamento das atividades, refletindo com o grupo e avaliando o que precisa melhorar, avançar e continuar.

Por fim, entendemos que as ações que foram realizadas na horta educativa, nesse primeiro momento trouxeram resultados satisfatórios, mas sabemos que precisamos ir além para obtermos um sucesso maior e contínuo e para que as crianças possam ser as disseminadoras dessa ideia. Dessa forma, como professoras da educação infantil deixamos marcas, que contribuirão para a criança viver em uma sociedade de um jeito mais digno e sendo mais atuantes, compreendendo as consequências de suas ações.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Decreto n 6.286, de 5 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>. Acesso em:01/12/2020.

CAPRA, F. **A teia da Vida:** Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 11 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

MORGADO, F. S.; SANTOS, M. A. A. **A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar:** Experiência de Projeto Horta Viva nas Escolas Municipais de Florianópolis. EXTENSIO Revista Eletrônica de Extensão. Santa Catarina, n. 6, p. 1- 10, 2008.

---

## Capítulo 13

# FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA HORA-ATIVIDADE

ROSELI APARECIDA VENTURI ESSIG

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo falar sobre a formação em serviço dos profissionais do Centro de Educação Infantil Monteiro Lobato. Estes encontros de estudos acontecem nos dias de hora-atividade dos professores. A formação continuada em serviço é muito importante, porque traz o nosso dia a dia e, também, os entraves que temos, servem para pensarmos no nosso fazer pedagógico. Estas formações possibilitam momentos em que os profissionais podem aprofundar mais o conhecimento e trocar experiências com todos os envolvidos no centro de educação infantil. Os desafios que enfrentamos em nosso fazer pedagógico são importantes para refletir, mudar e construir aprendizagens e conhecimentos para o nosso dia a dia.

**Palavras-chave:** Formação em serviço. Hora-atividade. Aprendizagem. Conhecimento. Estudo.

# 1 INTRODUÇÃO

Sou coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Blumenau desde 1998. Desde 2018 trabalho no Centro de Educação Infantil (CEI) Monteiro Lobato. Iniciei a proposta de formações de grupo com as professoras no ano de 2019, porque percebi que após o lançamento da Base Nacional Comum Curricular em 2018, necessitávamos de aprofundamento em temas relevantes para oferecer um trabalho de qualidade para toda a comunidade do CEI.

No início do ano de 2019, ao retornamos ao trabalho, em nossa primeira reunião pedagógica, abordei com as professoras a necessidade de estudarmos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) na primeira fase da educação básica. O grupo aceitou a ideia, pois também sentiram essa necessidade de aprofundamento aos estudos. Logo em seguida, tivemos uma formação para a coordenação pedagógica ofertada pela Secretaria da Municipal de Educação Blumenau (SEMED), preparada e conduzida pela Professora Dra Rita Buzzi Rausch, na qual se reforçou a importância da formação em serviço.

O que apresentamos deste trabalho é um pouco da formação em serviço que acontece durante a hora-atividade das professoras, com acompanhamento da coordenação pedagógica, uma vez por mês. Nos dias de estudos, as docentes se encontram com a coordenação, para aprofundamento sobre os temas pertinentes ao trabalho pedagógico. É um momento de troca entre os pares.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

O ponto de partida da educação – e, acrescentamos, da formação – deve estar no próprio homem, em suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

A formação em serviço é muito importante para que possamos trocar experiências e aprendizagens, que são fundamentais para o nosso crescimento profissional e, também, pessoal. Estes encontros também servem para nos conhecermos, pois nos encontramos todos os dias e tão pouco conhecemos profissionalmente o outro, além de ser um momento de troca mútua, possibilitando avançarmos no desenvolvimento da primeira etapa da educação infantil.

Quanto mais nós, coordenadores pedagógicos, proporcionarmos encontros de estudo em serviço, mais conheceremos a maneira de pensar e trabalhar dos nossos profissionais, e mais subsídios teremos para planejarmos e alcançarmos os objetivos propostos. Esses encontros, como nos diz Placco e Souza (2006, p.18), devem se caracterizar como momentos de:

[...] ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto socio-político-pedagógico, respeito a diversidade cultural, entre outros, que facilitam e mediam a aprendizagem.

Acreditar na possibilidade de mudar e transformar a realidade do CEI significa acreditar nas pessoas, garantir estratégias e ações democráticas mediando a ação pedagógica e a atuação dos professores, contribuindo assim para o desenvolvimento das crianças e com o crescimento profissional e pessoal dos professores.

Em nosso dia a dia a prática pedagógica deve estar sempre se aperfeiçoando em busca de novos conhecimentos, novas descobertas tanto na leitura, como também no que a criança nos traz a partir de suas vivências.

Berguer; Luckmann (1985, p 92-93) argumentam que a

[...] integração interna de uma instituição social só pode ser entendida em termos do conhecimento que seus membros têm dela. É um conhecimento primário que se refere às rotinas, aos saberes às crenças e aos valores que definem os papéis a desempenhar e que constituem a dinâmica motivadora da conduta da instituição.

O espaço do CEI é, antes de tudo, um espaço de diálogo, interação, formação e aprendizagem da arte da socialização, do encontro de possibilidades de humanização. Enfim, espaço de pessoas que se cruzam e trocam aprendizagens, conhecimentos e experiências profissionais e, também, pessoais.

### **3 APRESENTANDO COMO INICIAMOS AS NOSSAS FORMAÇÕES EM SERVIÇO**

Iniciamos realizando uma pesquisa com um grupo de quinze profissionais, para saber qual a importância da formação em serviço, na opinião de cada um. A pesquisa contemplou sete questões relacionadas à hora-atividade e surgiu devido à observação por parte da coordenação pedagógica das conversas das professoras nos momentos de café ou no parque, relacionadas à hora-atividade. A primeira pergunta da pesquisa foi: o que você professor realmente faz nos momentos de hora-atividade? Nesta questão, onze profissionais, cerca de 73,33% responderam que realizavam ações referentes ao trabalho (planejamento, leituras avaliações entre outros) e quatro profissionais, cerca de 26,67% responderam que aproveitavam este tempo para organizações da vida pessoal, ou seja, consideravam folga.

A segunda pergunta indagava: você considera importante para sua progressão profissional, os momentos de hora-atividade? Esse questionamento com o objetivo de sabermos o que cada profissional projeta para progressão profissional e o quanto se

interessa em alçar vôos na sua profissão. Nesta questão 100% consideram importante a progressão profissional.

A terceira pergunta era: com que frequência você realiza leituras referentes a sua progressão profissional? Este questionamento teve como objetivo sabermos a frequência de leitura das professoras, buscando ampliar o conhecimento profissional. Dois profissionais, cerca de 13,33% responderam que fazem leitura uma vez por semana, e doze cerca de 80% fazem sempre que podem (mas aqui não há um tempo determinado) e um profissional, correspondendo a 6,67% respondeu que há mais de um mês que não lê nada referente à progressão profissional, ou seja, relacionado ao seu trabalho.

A quarta pergunta questionava: de que forma considera o momento da hora-atividade mais qualitativo? Consideramos importante saber, na opinião do profissional o que qualifica a sua hora de estudo. A resposta ficou assim: seis profissionais cerca de 40% responderam que qualificaria se os momentos fossem realizados de forma parcial na unidade escolar, com as colegas de sala; sete profissionais cerca de 46,67% consideram que a hora atividade deveria acontecer em grupos de estudo, para fins de aperfeiçoamento profissional e dois profissionais cerca de 13,33% preferiam que o momento de hora atividade fosse em pecúnia.

Na questão cinco perguntando: de que forma você considera o momento de hora-atividade mais qualitativo? Nesta questão gostaríamos de saber o quanto é importante para o profissional este dia de hora-atividade. Essa questão foi de 100%, considerando produtivo, é a oportunidade de tirar dúvidas acerca do trabalho.

A questão seis, buscou saber se realmente as professoras teriam interesse em participar de grupos de estudo para ampliar seus conhecimentos, ou seja, se nos dias de hora-atividade proporcionássemos grupos de estudos para aprofundamento dos conhecimentos e qualificação profissional, haveria de fato participação. Quatorze profissionais, cerca de 93,33% acharam positivo para o aprofundamento do conhecimento e qualificação profissional, mas uma profissional cerca de 6,67% não considerou positiva a criação de grupos de estudos nos momentos da hora-atividade.

A questão sete buscava a reflexão dos profissionais quanto a autoavaliação após o preenchimento do questionário, ou seja, queríamos perceber se o questionário provocou nas professoras alguma reflexão sobre as suas atitudes quanto a utilização da hora-atividade. Então, indagamos: como você se classifica? Treze profissionais cerca de 86,67% consideraram que aproveitam bem a hora-atividade, um profissional cerca de 6,67% apesar de não utilizar a hora atividade da maneira correta, se considera um bom profissional, e um profissional, 6,67% não respondeu.

Após levantamento dos dados, foi possível perceber a importância de grupos de estudos nos momentos de hora-atividade. Constatamos que esta era a vontade da maioria dos profissionais. Revelaram que sentiam necessidade de encontros para troca de conhecimentos, e viam estes momentos como uma forma de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional.

Com base nesses dados, iniciamos os encontros de estudo nos dias de hora-atividade.



A primeira atividade foi a leitura e discussão do Parecer 20/2009, que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Optamos por ele, por considerarmos que este documento aprofunda o entendimento sobre as crianças e os seus direitos, e esclarece como devemos abordar o assunto no dia a dia garantindo aprendizagem e conhecimento, respeitando assim, o direito da criança de aprender de forma lúdica e prazerosa.

A partir da leitura do documento trocamos ideias para o enriquecimento do trabalho e ampliação do conhecimento. Essas discussões possibilitaram a ampliação e qualificação do trabalho pedagógico, tanto na sala de referência como no coletivo.

Na reunião pedagógica, realizamos a exposição do vivido para o grande grupo e realizamos uma avaliação geral do projeto interno de imersão<sup>2</sup>. Inspirados no projeto de imersão oferecido pela SEMED, planejamos realizar imersões internas, com experiências de trocas de salas entre os professores da unidade. Houve também a exposição de trabalhos feitos pelas professoras em salas que não são regentes, correspondentes às atividades que aplicaram durante a imersão e que são possíveis de adaptação para diferentes idades.

Neste projeto o CEI todo foi envolvido, por meio de troca de experiências, interações e brincadeiras entre professores e crianças. Foi um momento em que os professores tiveram uma maior aproximação e puderam trabalhar com outras idades.

Em outro encontro, dedicamos um tempo para mais questionamentos das docentes sobre o projeto de imersão oferecido pela SEMED, que uma colega professora participou e nos trouxe um pouco do que presenciou neste outro espaço educacional. A professora que participou da visita em outro CEI socializou com a equipe os registros que fez através de imagens e refletimos em relação ao trabalho.

Na reunião pedagógica seguinte, tivemos um momento de estudo importante, no qual focamos nas socializações das imersões internas. A avaliação do grupo quanto a experiência de trabalhar com outras idades de trocar experiências foi considerada positiva. Apenas uma professora demonstrou posicionamento contrário ao projeto de imersão no CEI, colocando que cada profissional deve cuidar só de seu espaço, considerando que essas trocas não são muito válidas. A maioria do grupo pediu que as imersões internas continuassem, pois são momentos válidos e ricos em conhecimentos e trocas de aprendizagens e experiências.

Em outro momento de estudo, lemos e discutimos a BNCC (2018) e o Currículo do Território Catarinense (2019) e acordamos a necessidade de mais encontros para aprofundarmos sobre estes documentos importantes para a educação infantil.

No quarto encontro de estudo focamos muito sobre os seis direitos das crianças, que são apresentados pelo Currículo do Território Catarinense (2019, p. 103) que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As professoras foram instigadas a pensarem sobre o que fazemos em nossa prática pedagógica para garantir esses direitos primordiais às nossas crianças? Algumas responderam que para garanti-los temos que primeiramente respeitar as crianças, fazendo com isso que ela tenha possibilidades de expressar seus anseios, suas dúvidas, suas curiosidades.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com essas formações que a solidariedade, a participação, e a responsabilidade entre os profissionais aconteça, progressivamente, reconhecendo a contribuição do afeto nas relações humanas. Pois consideramos que para poder aprender a ensinar, as professoras precisam estar envolvidas com a situação em questão, de maneira solidária, sendo corresponsáveis pelos processos de humanização. As relações efetivas no CEI entre adultos e crianças precisam pautar-se no respeito e na colaboração, para que ambos se beneficiem do processo, contribuindo para a construção de uma nova sociedade mais justa e cidadã. Precisa-se compreender a dimensão dos atos pedagógicos que são trabalhados no CEI, mas que não sirva apenas para este espaço, por isso as formações nos momentos de hora-atividade são tão importantes.

Entendemos que se faz necessário discutir, no espaço do CEI, a possibilidade de transformação do mundo, numa perspectiva mais humana, mais preocupada com as pessoas e suas necessidades. Citando Paulo Freire (1987, p. 21-22) “[...] *o mundo não é. O mundo está sendo*”.

O CEI precisa se constituir um espaço em que todos (as) ensinam e aprendem. Somos e podemos ser articuladores de oportunidades e saberes que vão além do espaço de sala, aliás o CEI é um espaço em que se produz conhecimentos, mas não é o único. O conhecimento humano produzido precisa ser ferramenta para a emancipação de todos(as). E enquanto profissionais da educação precisamos discutir como estamos nos preparando continuamente para trabalharmos na educação infantil, de maneira a qualificar a nossa prática.

Cuidar do outro, se pôr no lugar do outro, enfim, pensar no bem-estar de todos, fazer com que o ambiente onde passamos grande parte de nosso dia se torne prazeroso e agradável, para se estar com todos que convivem neste espaço, é muito importante.

Nas discussões sobre as práticas durante os momentos de troca em grupo, foi possível aprender com os pares mais experientes. Placco; Souza (2006, pg. 29) escrevem que “há entraves e resistências a serem superadas, é preciso aprender, ter experiências que não estão no meu corpo. A nossa percepção acaba sendo seletiva e este é outro entrave”.

Temos que estar abertos ao novo, e superar as dificuldades com ideias novas, com parcerias novas para nosso espaço. Identificarmos o que lemos e ouvimos, estabelecendo relações com nossas vivências, isso ajuda na compreensão.

Como coordenadora, diante de situações difíceis, procuro ponderar e escutar todas as partes, entender o que está acontecendo, dissecar para compreender e tomar decisão em prol de um grupo, e nesses entraves ou situações difíceis encontrar a melhor forma de um trabalho dinâmico em prol de um bem maior que são as crianças, que estão em nossas mãos e dependendo de nós nesse período que passam no Centro de Educação Infantil.

Desta maneira, concluo defendendo a importância de aproveitarmos melhor este tempo de hora-atividade, para construirmos momentos de discussão, de estudo, de trocas de

experiências buscando o aprimoramento profissional, sempre pensando no desenvolvimento e conhecimento referente as aprendizagens das crianças e dos profissionais que ali estão.

## REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009>.

Acesso em: 20.02.2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis, 2019.

---

## Capítulo 14

# **A NATUREZA QUE NOS ACOLHE: PESQUISA-AÇÃO DESENVOLVIDA NO CEI JOSÉ DICKMANN**

ELIANE APARECIDA MARTELLO

## RESUMO

A modificação do espaço externo é algo que o grupo de professores do CEI José Dickmann com frequência discute em seus planejamentos, mas não havia construído e estruturado uma ação para melhorar aquele espaço. A área externa do CEI tem um parque, possui sombra das árvores, gramas e britas, sendo muito utilizado no dia a dia das crianças. As criações e intervenções nesta área proporcionam muitas possibilidades de aprendizagens, diversões e socializações. Apresento aqui algumas ações que foram e serão realizadas pelo coletivo do CEI, quando retornamos ao atendimento presencial, em parceria com as crianças da educação infantil. Este projeto de pesquisa-ação surgiu a partir da problemática pensada por esta coordenadora, a partir da formação continuada oferecida aos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, ministrada pela professora Dra Rita Buzzi Rausch, que nos provocou a pensar o que poderíamos qualificar em nossa unidade e assim, construir um projeto capaz de mudar a realidade daquele local.

**Palavras-chave:** Espaço Externo. Educação Infantil. Crianças. Natureza.

# 1 INTRODUÇÃO

A intenção de criar este projeto é alterar periodicamente a área externa de nosso Centro de Educação Infantil e proporcionar mais experiências às crianças e também aos adultos. Como coordenadora pedagógica há cinco anos neste mesmo CEI, senti a necessidade de, coletivamente, dialogar com o grupo de profissionais sobre quais espaços oportunizamos às crianças? O que encontramos de atrativo neles? Quanto tempo as crianças dedicam-se a brincar nestes ambientes e com o que? Quais necessidades percebemos na criança ao entrar no CEI? Que dificuldades podemos diminuir com atividades diferenciadas? Quais atividades podemos implementar para melhorar a qualidade de vida e o crescimento destas crianças?

Em nossas reuniões conversamos sobre implementar novidades e atividades direcionadas à natureza, lembrando assim de nossa própria infância, em que brincávamos no quintal de casa com os vizinhos e não tínhamos muitos brinquedos, mas criávamos, construíamos os nossos próprios brinquedos e inventávamos muitas brincadeiras. Tivemos a ideia então, de inserir a arte neste espaço externo, através de releitura de pintores famosos, feitas com a criatividade da criança, para a decoração do corredor, muros e nas árvores espalhadas pelo pátio ou mesmo com criações delas próprias.

Podemos encantar a criança com a arte, pois ela não irá reproduzir o que vê com os olhos, mas vai criar o que vê com seus sentidos, e usará a sua imaginação para preencher todos os espaços, trazendo o seu próprio significado, a sua própria visão a cada pintura ou desenho. Como não colaborar com o desenvolvimento da criança quando deixamos ela criar? Quando ela interage com estas manifestações artísticas e estéticas, ela entra em contato com sua cultura, com o seu meio social, e vive a sua própria arte.

A área externa possui um parque e muitas árvores, além de um corredor coberto, em forma de “L”. Então, com a colaboração da criança, as turmas vão criar possibilidades novas nestes espaços. Nada precisa ser definitivo, tudo poderá ser transformado pela próxima turma e será usufruído por todos. A ideia é encantar as crianças pela arte, pela criação, pela brincadeira de chão, pela natureza e pela cooperação. Poderemos assim, ter um espaço livre, onde a criança possa criar e brincar, transformando-se em um ambiente especial para a aprendizagem, porque traz interesse e prazer, estimula a atenção e concentração, melhora a afetividade, a socialização, a imaginação e as habilidades psicomotoras. Desse modo, teremos a oportunidade de trabalhar o desenvolvimento das crianças de duas formas, com as brincadeiras solitárias e em grupo.

Nas brincadeiras solitárias a criança explora o seu mundo e descobre muitas novidades, percebe as formas, as texturas, as consistências, cores e gostos. Ela cheira, enxerga, pega na mão, mexe, prova, tudo é explorado, sentido e experimentado. Isso tudo ela percebe sozinha. Mas nas brincadeiras em grupo, que contemplam vários colegas participando, a criança aprende a dinâmica do grupo, a organização, a estratégica, as regras e a cooperação. Quando brinca coletivamente tem sua coragem estimulada, sua



habilidade social, seu pensamento crítico e matemático, o raciocínio lógico, aprende a dividir brinquedos e trocar ideias.

Quando estas brincadeiras são estimuladas pelo adulto, planejadas junto com as crianças e colocadas em ação, trazem mais consciência, mais autonomia, individualidade, melhora seus pensamentos e suas criações, e é esta a nossa proposta quando pensamos no projeto. Não podemos esquecer da importância do contato com a natureza na infância, algo que muitas vezes não é proporcionado pela família, pois os pais trabalham o dia todo, outros ainda moram em apartamentos e saem pouco de casa para o lazer.

Então, com esta ideia lançada, foram sendo apresentadas através de imagens e pesquisas na internet, várias formas de modificação dos espaços, tornando-os temporários, para que a criança mostre seu potencial criativo, imaginativo e motor. As pesquisas foram realizadas pelos professores, depois da reunião em que o assunto foi abordado e o resultado de suas pesquisas foram trazidos para o encontro seguinte, através de fotos, livros e artigos.

A partir das discussões em grupo com os professores, criamos o principal objetivo: proporcionar às crianças o contato com a natureza, em forma de brincadeiras direcionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento de várias linguagens, experiências e socializações. E para alcançar tamanho objetivo, decidimos modificar cada vez mais o espaço externo, por várias vezes durante o ano, de modo a melhorar a autonomia da criança no espaço, e, também, criar projetos de pesquisas voltados às aprendizagens das crianças possibilitando que adultos e crianças, progressivamente, compreendam a importância de preservar a natureza, em todos os seus aspectos, para que as riquezas naturais não se esgotem; e, aprender brincando com os elementos da natureza, ampliando os conhecimentos sobre a sua importância para a vida.

## **2 O ESPAÇO EXTERNO COMO POSSIBILITADOR DE APRENDIZAGENS**

As propostas voltadas ao contato maior da criança com a natureza, têm como propósito, além da conscientização da criança e dos adultos para o cuidado com o ambiente, também possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança, por meio de experiências diárias que talvez ela só consiga vivenciar nestes momentos e isso estará gravado em sua memória por toda a vida.

Com as atividades exploratórias, as crianças poderão expressar sua curiosidade, imaginação, criatividade, desenvolvimento de suas diversas linguagens e aprendizagens.

Para modificar a área externa do CEI José Dickmann iniciamos criando algumas possibilidades de brincadeiras com as crianças, utilizando elementos oferecidos pela própria natureza e materiais reutilizáveis. O grupo de profissionais também considera que será necessário a intervenção de vários projetos de pesquisa realizados com as crianças, com organizações de espaços que possibilitem vivências diferenciadas.

Pensando em transformar o espaço em um ambiente mais agradável, diferente e cheio de

surpresas, também é necessário planejar, pesquisar e implementar. Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no capítulo Etapa da Educação Infantil (2018):

[...] essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p 38).

Este desafio apresentado pela BNCC (2018) traz para o Centro de Educação Infantil o incentivo para a mudança. Faz-se necessário a criação de espaços e ambientes planejados e diferenciados dos espaços já existentes, com o objetivo de trazer conforto, alegria, interesse, curiosidade e instigar a imaginação da criança. Desse modo, buscamos contribuir com a infância, em toda a sua criação, no desenvolvimento da sua autonomia, na experimentação e na construção da identidade de cada criança.

O que nos torna pessoas completas são os relacionamentos e as socializações. Ivic (2010) cita o psicólogo e educador Vygostky quando dizia que o processo social traz a aprendizagem. “Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura”. (IVIC, 2010, p16).

A criança aprende através dos relacionamentos, sem a socialização o ser humano não tem como existir. Vivemos e aprendemos com o outro, a criança ao nascer precisa de cuidados e aprende observando o outro.

Neste projeto os elementos da natureza servem de suporte aos desafios e na busca de soluções dos problemas que a criança vai encontrar em seu dia a dia, auxiliando-a em suas frustrações, dores, angústias, alegrias, enfim com as emoções. Quando estamos em contato com a natureza percebemos sua importância em nossa vida e na vida dos demais, dependemos dela para sermos quem somos. Dependemos dela para a nossa alimentação, respiração, hidratação. O que fazemos ou o que temos é retirado dela.

Precisamos tomar consciência que nada é infinito, que a natureza não produzirá infinitamente os recursos que necessitamos, se não tivermos o cuidado de preservá-la.

Nossa vida neste planeta depende de cuidarmos dele. Esse conhecimento é o mais importante no momento. O que ensinar então aos pequenos? Não joguem lixos nas ruas, rios, lagos e outros locais que não sejam destinados a isso. Não destruam as árvores ou plantas, cuidem dos animais, dos rios, mares e matas. Vamos pesquisar a importância das plantas para utilizarmos como remédios para as nossas dores físicas, nós temos

tudo o que necessitamos na natureza, por que então a destruímos?

A organização de espaços externos com possibilidades diferentes para a criança experimentar, estimulam a socialização, as interações, a dimensão no tempo e espaço com experiências lúdicas que fornecem à criança a oportunidade de perceber o mundo.

Observamos também o trabalho do professor em pesquisar, ouvir a criança, dar espaço a ela em suas emoções e ser o incentivador de suas aprendizagens.

### 3 ATIVIDADES E MOVIMENTOS JÁ REALIZADOS NO CEI

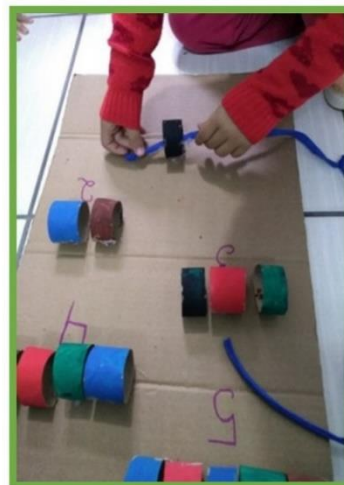
Ao longo do período no CEI, sempre em contato com as professoras, observando o planejamento e seus objetivos, várias atividades relacionadas à natureza e à utilização de materiais alternativos foram realizadas.

Ostetto (2018) nos alerta:

Implicam professoras e professores que olham as crianças não à procura do que lhes falta, mas do que já conquistaram, dos saberes que expressam caminhos de sua potência, e, assim, professoras e professores que escutam as crianças perguntando-se sobre seus modos próprios de ser: Quem são, o que buscam, como se apropriam do mundo a sua volta? Nas questões formuladas, um pressuposto visível: as crianças aprendem por meio de sua individualidade e na relação com os outros, com curiosidade e competência, de corpo inteiro. (OSTETTO, 2018, p. 24).

A área externa é cheia de novidades e a criança gosta de investigar, procurar e mexer. Depende do olhar do professor para encontrar formas de aumentar e melhorar este espaço. Atividades com circuitos e obstáculos são comuns em nossas turmas, estas atividades são feitas dentro da sala e no espaço externo e com todas as turmas e idades.

Construção de jogos com materiais alternativos.



Fonte: Arquivo Coordenação

Pinturas utilizando diversos materiais como barbantes, penas, folhas, carvão, balões, plástico bolha reutilizado, velas derretidas, rolos, colheres, garfos, frutas, formas, entre tantos outros, foram realizados e os desenhos também são valorizados, porque mostram as emoções, expõem sentimentos e ideias, pois a criança entra num mundo imaginário e correlaciona com o mundo real.

As atividades realizadas tinham objetivo, o desenho auxilia o desenvolvimento em várias áreas como a cognitiva, motora, imaginária, criativa, social e espacial. A criança utilizava as cores e assim entrava em contato com elas, conhecendo-as, também percebia a textura do papel, assim o professor utilizava papel, papelão, plástico, lixas, concretos, pedras, entre outros que encontramos na unidade, muitos deles já utilizados uma vez. Projetos de estudos sobre abelhas, lagartas e borboletas, músicas, pessoas, família, pinturas, movimentos, danças, plantas, decorações e muitos outros.

Tivemos também a construção de mandalas, brincadeiras com argila e elementos na natureza. As professoras passeavam com as crianças no espaço do CEI e, às vezes, no em seu entorno, com segurança, para colher materiais para as atividades, como galhos, sementes, folhas, bambus, entre outros ou apenas para observar a natureza.

Brincando com argila e elementos coletados na natureza.



Fonte: Arquivo Coordenação

Algumas atividades com fogo, como velas acesas ou com o secador de cabelos, em que a criança derreteu o giz de cera e fez sua pintura, foram realizadas. Brincadeiras com água e terra, panelas e britas, colheres e pás, subir em árvore, correr na grama, jogar bola e brincar na terra foram realizadas. Construímos instrumentos musicais com materiais alternativos, o que trouxe muita música para a sala referência e tornou-se um cantinho do “barulho”. Esticado um grande papel no chão, as crianças estavam livres para usar tinta e pintar este espaço como quisessem, espalhando tinta por todo o papel, nas mãos, braços, barriga, pernas, foi uma verdadeira descoberta.

Trouxemos também vários “cheiros” para que todos pudessem sentir. Foram espalhados no corredor e pendurados com barbantes, assim aqueles que passavam por este local podiam parar e aproveitar o momento para exalar os aromas que ali estavam.

Vieram nos visitar também alguns pequenos animais, como um pintinho, um cachorro e um coelho. As crianças mostraram-se muito curiosas e desejosas em tocar nestes animais, e quiseram saber mais sobre eles. Também foi realizado o plantio de várias flores em garrafas pet e outras plantas nos pneus, que ficaram decorando o parque.

Plantio de flores com as crianças na área externa.



Fonte: Arquivo Coordenação



Promover atividades voltadas à natureza, dando possibilidades de modificações em nossa área externa e criando junto com as crianças estas possibilidades significou dar liberdade, facilitar a expressão.

A expressão artística trouxe a ação, o movimento, principalmente para as crianças pequenas que apresentaram mais autonomia e espontaneidade quando tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos. Isso contribuiu para a construção das diferentes linguagens e para a comunicação, auxiliou também no processo de socialização, em que a criança aprendeu e se sentiu parte da coletividade.

## **4 A CRIANÇA AUXILIANDO NA (RE)CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO – O QUE PRETENDEMOS REALIZAR**

Pensando em dar continuidade ao projeto, desta vez buscaremos ouvir mais o que as crianças têm a nos dizer. Em roda de conversa será discutido com as crianças como modificar o espaço, depois elas ajudarão na ação e construção dos objetos que serão utilizados para este fim. São diálogos que trazem a sua imaginação sobre a natureza e sobre as possibilidades de utilizá-la. Planejamos também experimentar com elas as vantagens de cuidar bem de nosso planeta.

A principal preocupação da educação deveria ser a de propiciada a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. É importante que os conteúdos correspondam aos conhecimentos, gerais das crianças, a seus interesses e necessidades, além de desafiar sua inteligência. (FRIEDMANN, 2012, p.44).

O importante aqui é ouvir a criança em seus desejos e necessidades. O CEI é organizado e adaptado para crianças. Não é só o cuidar, mas o socializar, interagir, criar, estimular, sonhar e agir. Sabemos que o espaço só existe porque foi projetado para receber a educação infantil, então somente elas podem ser as protagonistas nesta ação.

Na área externa do CEI existem espaços ainda não aproveitados e através do projeto de pesquisa as professoras desenvolverão outras formas de brincadeiras e aprendizagens, muitas delas já são realizadas nas turmas, mas nosso maior objetivo é o espaço externo.

Nesta perspectiva serão realizadas propostas de experiências com a natureza: flores, plantas, sementes, galhos e gravetos, a exploração da terra, da areia ou brita com panelas, potes, colheres e pás, incentivando as brincadeiras de comida com diferentes ingredientes como água, terra, sementes, areia, flores e o que mais elas encontrarem em seus passeios.

Vamos disponibilizar também o plantio de diversas árvores, plantas, vegetais e flores com acompanhamento e explicações sobre o crescimento destas plantas e de sua importância para a alimentação, para a purificação do ar que respiramos e as diferentes possibilidades que isso pode trazer ao ser humano.



Existe a necessidade de disponibilizarmos ainda mais experiências com o fogo, através de velas e fogueiras, pois é um dos elementos da natureza e precisa ser apresentado às crianças com explicações de como fazer, para que serve, que cuidados precisamos ter ao nos aproximar dele e o que pode acontecer se não tomarmos cuidado.

Realizar outros passeios com as crianças para coletar materiais da natureza e depois pesquisar suas funções e despertar a curiosidade infantil, além de utilizar galhos e gravetos em brincadeiras livres de construção e criação, utilizando a imaginação.

Podemos ainda diversificar e criar com ela tintas alternativas feitas com terra, cascas de legumes e frutas e outros materiais orgânicos. Outra atividade interessante que pode ser realizada com as crianças é a observação de pássaros. Temos várias espécies em nossa região, ao localizar um, é possível pesquisar sobre ele e as crianças vão adorar procurar os pássaros em seus passeios.

A criação de mandalas com pedras, galhos, folhas, flores, terra e outros elementos da natureza será atividade importante para proporcionar mais atenção e cuidado com a construção dela, com a procura dos elementos, com o planejamento da atividade e vai envolver a criança neste trabalho.

Construção e criação de hortas com verduras frescas para a criança provar, e o plantio de flores em garrafas pet para ornamentar o parque, trazendo a valorização da comida mais natural e da beleza das flores. Aprender e conhecer como plantar uma semente e vê-la crescer.

No parque pode-se ainda pendurar várias fitas, cortinas com materiais alternativos (copinhos, potinhos, peças de brinquedos, canudos, plásticos, embalagens, entre outros materiais reutilizáveis), esticar malhas (que podem ter passagens entre um lado e outro através de aberturas), construir barracas com galhos e folhas secas criando aventuras, ativando a imaginação e mostrando que tudo pode ser reutilizado.

Trazer para a criança as raízes das brincadeiras mais antigas, e ainda pode-se criar e construir brinquedos com materiais não estruturados. Fornecer galhos, cds, garrafas pet, potes, latas, painéis, caixas de papelão e criar brinquedos com estes materiais, como túneis de caixas de papelão, instrumentos musicais, redes para escalar, cordas, troncos de árvores de diversos tamanhos para escalar, bambus pendurados para passar no meio, construir pontes com corda e madeira, entre tantas ideias que podem ser pesquisadas com as crianças e realizadas diariamente.

Não podemos deixar de lado a pintura e o desenho, trazendo então releitura de artistas famosos, criados pela criança, com a sua visão e espalhados pelo parque e no corredor coberto. A criança faz seus desenhos usando os seus conhecimentos, isso faz o seu cérebro trabalhar, melhora sua concentração e ativa seu interesse nas decorações.

Vamos transformar a ideia de que a natureza morta não serve para brincar, fazendo exatamente isso: brincando com ela. Junto com as crianças, sair em busca de galhos grandes e pequenos, bambus, folhas de coqueiros, bananeiras, com o objetivo de montar cabanas e refúgios.

Para aumentar as habilidades motoras: fina e grossa, os sentidos, a atenção e a

concentração vamos misturar a terra com água e deixar a criança usar sua criatividade na criação de castelos, lagoas, estradas, casas, montanhas, comida e demais criações possíveis em sua imaginação, retornando às brincadeiras de chão. Sair em aventuras para procurar madeiras pequenas, galhos, pedaços ou cascas de árvores, folhas secas, sementes e outros para montar mosaicos, quadros, mandalas e brincar com carrinhos, bonecas, água e panelas.

O professor vai planejar para trazer para a criança a experiência de brincar com a água, em situações sem desperdício, valorizando a sua necessidade para a sobrevivência de nosso planeta. A brincadeira poderá ser feita com vasilhas, bacias, piscinas e banheiras, mas na sequência ou após a brincadeira a água deverá ser utilizada para regar plantas.

Não podemos esquecer dos jogos heurísticos e o cesto dos tesouros. Que serão realizados semanalmente com as crianças despertando nelas o interesse, a curiosidade, criatividade e noções de utilização de material diferenciado. O que a criança pode construir com o que lhe é dado? Materiais alternativos podem virar brinquedos com funções completamente diferentes.

Para criar a consciência do cuidado aos seres vivos precisamos trazer animais domésticos para visitar o CEI e oportunizar que as crianças brinquem e cuidem deles (cachorro, gato, galinha, pintinho, coelhos, entre outros), observar a transformação dos bichos-cabeludos em borboletas, observar as formigas, abelhas, vários tipos de insetos, aproximar os pássaros desta área externa.

Muitas ideias o coletivo já possui, muitas ainda serão criadas buscando aproximar crianças e adultos da natureza, explorar de maneira planejada e consciente, cada vez mais o nosso ambiente externo.

## **5 METODOLOGIA**

O grupo de professoras e equipe gestora da instituição havia manifestado em 2019, diversas vezes, o desejo de modificar o espaço externo. Em reunião *on-line* realizada no ano de 2020, iniciamos a discussão das intervenções e ficou claro que necessitamos das crianças para uma conversa e troca de ideias.

Serão realizados projetos por sala, que trarão as modificações pensadas e discutidas com as crianças, e que serão realizadas pelas turmas. Estas modificações serão temporárias e rotativas. A intenção não é a realização de construções fixas ou inserção de objetos permanentes e sim, incluímos a novidade, a rotatividade de ações e áreas de interesses.

Desta forma, contando com o envolvimento de funcionários, professores, equipe gestora, crianças e das famílias em alguns momentos, consideramos que esta pesquisa se caracteriza como uma investigação-ação, a partir de uma abordagem qualitativa, buscando resolver problemas existentes no próprio ambiente educacional em que se atua.

Buscamos provocar reflexões e mudanças de atitudes quanto ao uso do espaço externo

e aproximar o contato com a natureza, tanto por parte dos adultos, como das crianças. As propostas e novas ideias serão registradas e servirão de documentação pedagógica para discussões com as crianças sobre a criação de novos espaços.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A criança cria, constrói, imagina, faz de conta, observa. Um cesto pode virar um chapéu, uma caixa pode virar um carro e várias caixas, um túnel. Por isso, ela pode criar lindos desenhos e pinturas a partir de um risco. Ela pode manusear a massa de modelar e criar animais, carros, torres e demais objetos.

Estimular estes pequenos criadores, dar oportunidades a eles, brincar junto, deixá-los experimentar as possibilidades diárias de aprender brincando tornou-se nosso maior objetivo.

Depois de perceber que estas atividades trazem mais desenvolvimento, mais afetividade procuramos implementar atividades voltadas à natureza, à construção de novidades no espaço externo, provocando mais liberdade e autonomia.

Através destas construções entendemos que a criança desenvolve melhor a sua autoestima, os seus sentimentos e emoções, a sua curiosidade, imaginação e criatividade, além de auxiliar no seu desenvolvimento motor, coordenação e lateralidade, noções de espaço, socialização e interação.

Modificar o espaço externo é dar possibilidades novas ao que já está lá, e olhar o novo, ver o que não enxergávamos antes, olhar a natureza com outros olhos, com mais confiança e certeza de sua importância.

Quando iniciamos este projeto já tínhamos em mente as várias modificações que seriam feitas, mas somente no decorrer de sua implantação percebemos o quão importante foram as ações desenvolvidas. Muitas ações temos a desenvolver, outras as crianças auxiliarão com sugestões, alcançando assim o objetivo da pesquisa-ação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

IVIC, Ivan. **Levi Semionovich Vygotsky**. Tradução José Eustáquio Romão. Editora Massangana. Recife, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Registros na educação infantil**: Pesquisas e práticas pedagógicas. Campinas/SP: Editora Papirus, 2018.

Grupo de Coordenadores Educação Infantil.



Fonte: arquivos Formação Coordenação Pedagógica

Literatura disponibilizada nos encontros.



Fonte: arquivos Formação Coordenação Pedagógica